Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8470578
Centre d'intérêt: 670

Dupuis, Philippe.

La formation pratique en milieu universitaire : essai de rationalisation et d'application d'un modèle fonctionnel économique de formation pratique dans des secteurs professionnels : instrument de travail / Philippe Dupuis, Jean-François Dion ; [pour l'] Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'administration scolaire. -- Montréal : La Faculté, [1982].
v, 264 p. ; 22 cm.

"Cette étude a été réalisée en partie grâce à des subventions du Fonds F.C.A.C... et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada". Code: RR001. Bibliogr.: p. 250-264.

ISBN 2-920298-10-0

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Formation pratique *Formation professionnelle *Formation des enseignants *Sciences humaines *Modèle *Revue de la documentation *Universitaire (Niveau)

Le présent rapport se veut une mise en ordre de multiples données colligées au cours des dernières années sur la formation pratique dans le milieu universitaire. La préoccupation de l'étude, qui consiste en une revue de la documentation, est de trouver un ou des modèles de formation pratique qui puisse produire des professionnels compétents de façon économique et de vérifier si dans ce ou ces modèles, la partie pratique, les applications du savoir scientifique et la maîtrise pratique du modèle professionnel font partie intégrante de la formation universitaire. Le problème étudié, qui se pose surtout dans le secteur des sciences humaines, est considéré ici dans la perspective de la formation des maîtres.

Les sources consultées comprennent des volumes sur la formation pratique, des articles traitant d'enseignement supérieur et des rapports d'organismes internationaux, nationaux, universitaires et professionnels; l'ensemble de la documentation a été publiée depuis vingt ans en langue française ou anglaise. Les aspects suivants sont abordés: identification d'un rationnel de la formation pratique et de ses objectifs, formes diverses que peut prendre cette formation; rôle des agents de cette formation; importance de la formation pratique dans le monde; évaluation des résultats d'expériences; application dans un secteur professionnel (administrateurs de l'éducation); formation des maîtres au Québec.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270439, 8270440
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Programme(s) de subvention - FCAC

EDUQ 8470578

La formation pratique en milieu universitaire

Philippe Dupuis
Jean-François Dion

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

EDUQ 8470378

Philippe Dupuis
professeur titulaire
Jean-François Dion
agent de recherche

La formation pratique en milieu universitaire

Essai de rationalisation et d'application d'un modèle fonctionnel économique de formation pratique dans des secteurs professionnels

Instrument de travail

Cette étude a été réalisée en partie grâce à des subventions du Fonds F.C.A.C. du ministère de l'Éducation du Québec et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. La publication a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.C.

Dépôt légal
4e trimestre 1982
ISBN 2-92-0298-10-0

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Section d'administration scolaire

Les auteurs désirent exprimer leur appréciation à Lise Gilbert-Hendry pour l'organisation matérielle du rapport.

Table des matières

page

Reconnaissances vii

Section I: Introduction 1

A. Considérations préliminaires 2

B. Économie du modèle de formation 8

C. Sources consultées 11

D. Objectif du présent rapport 12

Section II: Rationnels pour l'inclusion de la formation pratique dans les programmes professionnels 13

A. Rationnels généraux 15

B. Rationnels spécifiques 22

Section III: Formes diverses de formation pratique 41

Experiential Education. 42

Enseignement coopératif 50

Enseignement en alternance 66

Sandwich Courses 73

Stages 75

Internats 85

Autres formes d'enseignement pratique 90

Section IV: Rôle des agents de la formation: responsabilité de la formation pratique. 95

A. Rôle et responsabilités de l'université 97

B. Rôle et responsabilités du milieu 105

C. Position de la Commission d'étude sur les universités 114

D. Position du Conseil des universités 121

Section V: Enseignement pratique dans le monde 135

A. Enseignement coopératif 136

B. Enseignement en alternance 150

Section VI: Évaluation des résultats 163

A. Évaluation du système coopératif de l'Université de Sherbrooke. 165

B. Évaluation du modèle de stage intégré en administration scolaire de l'Université de Montréal 180

C. Deux évaluations étrangères 183

Section VII: Essai de synthèse 187

A. Retour sur le problème 188

B. Hypothèse pour la poursuite de la réflexion 193

Section VIII: Essai d'application du modèle dans un programme de formation d'administrateurs de l'éducation 202

A. Considérations générales. 203

B. Programme d'administration scolaire de l'Université de Montréal 208

C. Proposition de programme de maîtrise professionnelle en administration scolaire 214

D. Considérations sur la formation pratique dans le programme proposé: les stages 225

Section IX: Considérations sur la formation des maîtres au Québec . . 229

A. Éléments d'évaluation de la situation 230

B. Considérations pratiques. 247

Références 249

Volumes 250

Périodiques 252

Brochures 260

Publications gouvernementales, de sociétés, d'organismes 261

Hors texte

Tableau 1 9

Tableau 2 184

Tableau 3 195

Tableau 4 219

SECTION I

INTRODUCTION

A. Considérations préliminaires
B. Économie du modèle de formation
C. Sources consultées
D. Objectif du présent rapport

A. CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

Depuis une vingtaine d'années, les universités nord-américaines ont développé de nombreux programmes de formation professionnelle. Le Québec a suivi le courant à un rythme accéléré et les campus universitaires regroupent maintenant des milliers d'étudiants de secteurs professionnels inexistants ou très marginaux il y a quelques années.

Les programmes d'étude de ces nouveaux secteurs professionnels sont très souvent calqués sur ceux des universités américaines où ils ont généralement originés. On a parfois tenté de répondre aux besoins propres de la société québécoise.

La plupart des programmes peuvent être divisés en deux grandes sections. Une partie du curriculum emprunte aux disciplines fondamentales traditionnelles des universités, soit de sciences pures, soit de sciences humaines. On peut généralement décrire cette partie des programmes comme théorique: elle représente le corps scientifique spécifique sur lequel se base l'acte professionnel désiré. L'autre partie du curriculum que l'on [illegible] ralement comme pratique vise à rendre le candidat à la profession [illegible] du modèle professionnel découlant du contenu, à lui donner les habilités humaines et techniques qui lui permettent de professer, de poser l'acte professionnel.

Les sciences de la santé en général, le droit et le génie que l'on peut considérer comme secteurs traditionnels, ont établi au cours des ans des traditions de formation pratique qui généralement semblent répondre aux besoins du milieu.

Dans les secteurs en émergence, ou récemment développés de formation professionnelle universitaire, comme le service social, l'administration, la criminologie, l'enseignement et même la psychologie, on n'est pas généralement arrivé à des solutions pleinement satisfaisantes.

Si l'on accepte que l'on pourrait diviser les professions suivant qu'elles se basent surtout sur les sciences exactes ou sur les sciences du comportement humain, on pourrait aussi proposer des solutions différentes pour des problèmes différents. On peut penser que le contrôle de la qualité d'un acte professionnel dans un secteur des sciences exactes n'est pas le même que celui du même acte dans un secteur de sciences du comportement. On peut considérer qu'il serait plus facile de reproduire la réalité dans un laboratoire d'architecture que dans un laboratoire de criminologie.

Si l'on combine les quatre secteurs que l'on suggère plus haut, on peut observer que les secteurs nouveaux de formation professionnelle universitaire se retrouvent en très grande majorité dans le secteur des sciences du comportement humain. Les solutions des problèmes posés par l'acquisition de la maîtrise de la pratique professionnelle n'en sont pas facilitées, au contraire. Deux courants extrêmes peuvent se retrouver:

limitation du rôle de l'université à la transmission des connaissances, de la base théorique de l'acte professionnel – dans certaines écoles d'administration, par exemple –; tentative d'intégration des deux aspects de la formation (théorie et pratique) un peu sur le modèle des sciences de la santé – dans certains départements de travail social ou de psychologie, par exemple –.

Une des sources de problèmes de la formation professionnelle dans les universités peut être les différences d'optique des fondamentalistes – les professeurs, en général –. Les uns *savent* les autres *savent faire*, chacun des deux groupes peut revendiquer – de fait, revendique dans plusieurs cas – l'autorité ultime sur la formation professionnelle. A l'intérieur même des universités, on retrouve des professeurs qui s'identifient clairement au milieu professionnel, se considèrent professionnels enseignant et non fondamentalistes enseignant des professionnels. On peut trouver là des éléments d'explication des différences entre unités d'un même secteur professionnel suivant que l'identification des professeurs peut varier.

Un des rapports[1] de recherche, soumis à la Commission d'étude sur les universités, montre que certains programmes professionnels n'offrent que très peu de préparation pratique et il s'agit non d'un hasard, d'une faiblesse conceptuelle ou organisationnelle mais d'une option claire, voulue et rationnellement établie.

---

[1] Dupuis, Philippe. Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels, Commission d'étude sur les universités, Montréal, 1978.

Le point de vue des responsables de ces programmes est que l'université ne doit pas préparer des techniciens mais apprendre à l'étudiant à penser, à comprendre des modèles théoriques, à en maîtriser l'opérationalisation, à en percevoir les relations, à en faire la critique et finalement le rendre capable de les altérer et d'en créer de nouveaux. Dans ce processus de gymnastique intellectuelle, on vise à la systématisation, à l'explication des phénomènes pour arriver à la maîtrise de l'action professionnelle autonome. L'aspect opérationnel de la profession est laissé au milieu du travail, mieux équipé pour ce faire plus efficacement. On justifie économiquement – dans un sens global d'utilisation des ressources humaines et matérielles – une telle option: chacun des intervenants possibles dans la formation des professionnels devenant responsable de l'aspect pour lequel il peut le plus économiquement arriver au but visé.

Le corollaire de cette vision des choses est nécessairement que beaucoup de temps, d'énergie, de ressources sont consacrés dans les universités à atteindre partiellement des objectifs que l'industrie, par exemple, peut beaucoup plus efficacement atteindre totalement. Tous les efforts de simulation, de construction de modèles, d'investissements en équipement de laboratoire demeureront artificiels, souvent caducs et ne produiront au mieux qu'une illustration de modèles.

On reconnaît évidemment la grande utilité, voire l'indispensable nécessité d'illustrer les modèles théoriques, de les voir fonctionner, donc d'utiliser les simulations, les études de cas, les analyses de problèmes et autres moyens pédagogiques. La différence étant qu'on ne le fait pas pour

préparer à la maîtrise d'actes professionnels mais qu'on utilise tous ces moyens comme outils pédagogiques pour arriver à la maîtrise intellectuelle des modèles professionnels.

D'autre part, dans cette même recherche, il paraît que l'atteinte des objectifs dans certains programmes, semble être le résultat d'un *heureux mariage* université-milieu de travail. Dans certains programmes, après de longs tâtonnements, on en est arrivé, à toutes fins pratiques, à transporter l'université dans le milieu pour tout l'enseignement en dehors des premiers cours de base de disciplines fondamentales. On ne peut ici parler de stages mais bien plutôt de formation théorique – pratique dans le milieu du travail. Ces milieux universitaires considèrent indissociables l'apprentissage de l'acte professionnel et la compréhension des modèles théoriques qui les sous-tendent. Ils ne voient pas,en un certain sens,de division possible entre théorie et pratique. L'une et l'autre se soutenant mutuellement, on va de l'une à l'autre sans arrêt.

Dans les deux cas, après une analyse des objectifs des prugrammes, on en est venu à identifier les éléments de formation pour les intégrer totalement dans un cas, pour en partager la responsabilité dans un autre. Dans les programmes où l'on tente d'appliquer des mesures intermédiaires, on semble osciller plus ou moins régulièrement entre les deux possibilités extrêmes, du moins contemple-t-on les deux extrêmes en se demandant si l'on n'y trouverait pas la solution aux nombreux problèmes auxquels on fait face. Des illustrations nombreuses de cette situation se retrouvent dans tous les secteurs où les stages pratiques font partie de la formation universitaire.

Le problème demeure entier que ce soit dans des secteurs où la formation pratique sous une forme ou une autre est partie optionnelle du programme ou dans les secteurs où elle est obligatoire.

Des traditions plus ou moins claires maintiennent dans plusieurs cas les stages professionnels. Dans des secteurs, des initiatives ad hoc ont présidé à leur instauration - un professeur, un directeur à l'expérience particulière, une expérience intéressante dans le milieu - et on les maintient sans se questionner sur leur intégration dans le processus d'atteinte des objectifs. Ailleurs, comme on se trouve dans un secteur d'enseignement professionnel, on a prévu des activités pratiques comme si cela allait de soi, sans plus. Les critiques des étudiants, reprochant aux universitaires, entre autres, leur éloignement de la réalité, ont aussi joué dans l'implantation de modes de formation pratique.

Chacune des raisons motivant l'addition d'aspects pratiques dans un programme peut être excellente mais on se retrouve à la fin dans une situation de développement désordonné sans plan intégrateur, sans rationnel global.

Dans tous les cas, on semble opiner que le dernier mot n'est pas dit et la plupart du temps, on est conscient que les solutions apportées sont au mieux des tentatives expérimentales, au pire des compromis pratiques. On est parfois tenté de se demander si les stages ou diverses activités de formation pratique ne seraient pas d'heureux substituts pour le corps théorique propre à une profession inexistante pour une raison ou une autre.

Un dernier aspect, mais non le moindre, pose des problèmes de plus en plus aigus dans beaucoup de secteurs professionnels: les coûts, le financement de l'enseignement pratique. Une des caractéristiques presqu'universelle de cette partie des programmes de formation professionnelle est la grande quantité de ressources d'encadrement nécessaire par rapport à ce qui est requis dans la partie dite théorique.

Les comités conjoints corporations-universités apporteront peut-être des solutions à plusieurs de ces problèmes en facilitant les échanges. Il demeure que les solutions devront être le fruit d'une analyse globale des programmes comme moyens d'atteindre des objectifs de formation professionnelle.

Le secteur de la formation des maîtres se présente comme un cas d'espèce où tous les secteurs de tension mentionnés jouent mais où la solution se complique du fait du rôle *global* de l'employeur-certificateur et du rôle ambigu des acteurs dans la période de probation. C'est une des raisons qui font qu'il serait indiqué d'essayer d'appliquer les résultats de cette revue d'écrits sur la formation pratique à une unité de formation d'enseignants.

B. ÉCONOMIE DU MODÈLE DE FORMATION: Problèmes et éléments de solution

On reconnaît généralement à l'université les rôles de recherche, de conservation, de développement et de dissémination du corps scientifique spécifique. Au milieu du travail on attribue le rôle de socialisation à ce

même milieu. L'étude devrait porter prioritairement sur les applications pratiques comme l'illustre le tableau 1.

Tableau 1

Partage des responsabilités dans la formation professionnelle

Contenu	Applications	Initiation
Corps scientifique spécifique rechercher conserver développer disséminer	Moyens et méthodes pour rendre maître du modèle professionnel découlant du contenu	Socialisation au milieu spécifique d'exercice
Rôle de l'université généralement reconnu	Analyse en vue de déterminer les responsabilités des acteurs À considérer entre autres: . efficacité . coût en ressources . intégration des éléments de formation	Rôle du milieu du travail généralement reconnu

En fait, ce qui nous préoccupe, c'est de trouver un ou des modèles de formation pratique qui puisse produire des professionnels compétents d'une façon économique. Plus spécifiquement: dans ce ou ces modèles, la partie pratique, les applications du corps scientifique spécifique, la maîtrise pratique du modèle professionnel fait-elle partie intégrante de la formation universitaire? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi et de qui relève-t-elle alors?

On a pensé trouver des éléments de réponse à ces questions en consultant ce qui a été publié sur le sujet depuis quelque vingt ans en langue française et en langue anglaise. Le résultat de cette consultation fait l'objet des pages qui suivent. Nous décrivons d'abord nos sources et nous présentons ensuite le résultat de nos lectures pour finir par un essai d'application et des considérations. La suite du travail se divise donc en sections. On a d'abord tenté d'identifier un rationnel de la formation pratique et de ses objectifs, de présenter des définitions, descriptions et critiques. Dans la section III, on a voulu décrire les formes diverses que peut prendre la formation pratique suivant les institutions, les régions ou les pays. L'identification des rôles des agents de la formation pratique fait l'objet de la section IV. A la section V, on a tenté sommairement de montrer l'importance de la formation pratique dans le monde. Certaines évaluations des résultats d'expériences d'enseignement pratique sont rapportées dans la section VI. Suite à cette collecte de données, on présente un essai de synthèse dans la section VII afin de guider le cheminement de la suite du travail. Les deux dernières sections sont consacrées à un essai d'application dans un secteur professionnel et à des considérations sur les programmes de formation d'un autre secteur.

C. SOURCES CONSULTÉES

Les sources consultées peuvent être regroupées en trois groupes suivant leur origine: des volumes publiés sur le sujet; des articles de revues scientifiques traitant d'enseignement supérieur surtout et des rapports d'organismes internationaux, nationaux, universitaires et professionnels.[1]

Les banques ERIC et FRANCIS nous ont fourni la majorité des articles de revues et de communications de sociétés savantes utilisés. Les recensions de *Dissertation Abstracts* des universités américaines et canadiennes ainsi que le répertoire des dissertations et thèses de l'Université de Montréal sont les sources consultées pour découvrir le travail de recherche fait dans le domaine. On a aussi essayé de colliger le plus d'informations écrites possibles existant dans les universités québécoises et servant dans les départements de guide, de présentation de la formation pratique - les stages surtout - propre à l'unité. Les catalogues généraux des bibliothèques traitant de programmes de formation ont fourni les titres de volumes susceptibles d'être utiles.

Au niveau conceptuel, dès les débuts du cheminement, les discussions avec monsieur J.M. Cyr du Service pédagogique de l'Université de Montréal et, par la suite, ses publications en collaboration ont marqué les choix de l'orientation théorique du travail.

De toutes les sources d'inspiration, l'expérience de l'Université

---

[1] On retrouve à la fin du document la liste complète des sources consultées.

de Sherbrooke fut sans doute la plus marquante tant par le nombre et la qualité des documents produits, la rigueur de l'évaluation de leurs projets que de l'indéfectible disponibilité de monsieur Gilles Joncas, directeur de la coordination.

D. OBJECTIF DU PRÉSENT RAPPORT

Le présent rapport se veut d'abord une mise en ordre de multiples données colligées au cours des dernières années sur la formation pratique dans le milieu universitaire. Une conséquence immédiate de ce premier objectif serait, qu'après avoir fait le point sur l'avancement de la recherche, on puisse plus facilement établir des jalons pour la poursuite de la réflexion ou pour des essais d'application.

Nous voudrions aussi offrir aux personnes intéressées à la formation pratique un instrument de travail leur permettant en quelques pages d'avoir accès à une abondante production disséminée et parfois difficile d'accès.

SECTION II

RATIONNELS POUR L'INCLUSION DE LA FORMATION PRATIQUE DANS LES PROGRAMMES PROFESSIONNELS

A. Rationnels généraux

B. Rationnels spécifiques

On trouve dans les pages qui suivent les idées les plus appropriées à la recherche que l'on a rencontrées au long des lectures. Il est souvent difficile sinon impossible de différencier entre rationnel et objectifs dans les textes, en fait l'un semble justifier l'autre dans bien des cas. On a d'abord regroupé les rationnels qui s'adressaient à tous les programmes en général puis dans une deuxième section, on a présenté les rationnels identifiés à des secteurs particuliers de formation.*

*Les textes sont dans leur langue d'origine.

A. RATIONNELS GÉNÉRAUX

Practicum experiences are clearly an indispensable part of a research training program. They provide unique opportunities for students to observe and identify with role models as a preliminary step to role internalization, and they permit opportunities for students to practice in a realistic setting the concepts learned in coursework.

No single practicum experience is adequate to achieve these desired results. Students should ordinarily devote at least half time for two or three years in practicums, and to prevent too close an identification with one role model, one problem area, or one form of inquiry. The experiences should be as varied as possible. With increasing experience, students can be given greater responsibility for projects -- even supervising less experienced graduate students.

MOSS, pp. 25-26, no 15*

The conclusion that there is no one best kind of internship experience. The most effective field experience is one tied to the philosophy and goals of the training program.

BERSOFF et al., p. 155, no 42

As the international element of higher education continues to grow, there will be many further innovations and a redefinition of what is relevant in a global society. Educational structures will change, and manpower planning will play an important role in determining institutional offerings. The catalyst for much of this change will be the widespread international acceptance of off-campus experience as an integral part of

*Les numéros renvoient aux références à la fin du travail.

higher learning. The result of this change will be a new sense of relevance in the world's educational systems.

WILSON, p. 63, no 78

The universal search for models for making education more relevant and for breaking down the inflexibility in existing patterns of higher education often results in the discovery that cooperative education and similar systems of education can aid necessary reform. Cooperative education, the educational methodology that combines theory and practice in a planned relationship is being seriously studied and increasingly accepted as a viable means of developing manpower across virtually the entire spectrum of technical and professional carrers. There is a marked similarity in the major objective of the programs. In all parts of the world outside of the United States, "career development" is cited as the principal objective by 89 percent of the colleges and universities responding to a recent survey. "Personal and cultural growth" is mentioned as the prime objective by 6 percent of the institutions, with "improved community relations," "attraction of more students to the college or university," and, "financial assistance provided through earnings" ranked in descending order.

KNOWLES, p. 1075, no 6

In sum, is experiential learning worth the effort and the ressources? Is there a substantial moral and political justification for it and for using life experiences as functionnally equivalent substitutes for traditional certification critaria? The answer, I think, is no, if experiential learning is

seen as a major instrument of educational and social change. I think it will fail when so conceived. But the answer is decidedly yes if we realize, first, that many important things are not learned well in traditional schools and, second, that many important things are not learned at all. These two deficiencies in our traditional educational system affect virtually all students.

One can think of six groups of people for whom some version of experiential learning might therefore provide an opportunity to learn things not learned and to learn things well that might otherwise be learned poorly: all those who succeed relatively well in school by traditional criteria; those who fail, relatively speaking; those who drop out early for one reason or another; those who are bored even if successful; those who are not in school but want to continue growing; and those who are not now in school but want to return. It does not take much acuity to see that these six groups embrace large numbers of our people. Surely, then, there is a solid rationale for experiential learning if it is designed to improve and augment the learning and the lives of so many people. All other things being equal, any part of that complex task is worth trying.
KEETON, p. 49, no 73

Despite our efforts to integrate, we have stressed several themes as central to a conceptual framework for experiential education:

1. It is clear that experiential education is conceptually consistent with the broadest goals of liberal education, aimed at assisting individuals in understanding complex problems in their historical, social, and economic

contexts and in dealing with this knowledge personally.

2. Experiential education is an important ingredient of professional education. Many believe that experiential education, if properly utilized, can contribute to the development of a broader and more humane professionalism.

3. Experiential education can be an important factor in changing academic institutions, especially as these institutions deal with the inability of the individual to have an impact on society and in educating persons for an increasingly mobile and urban society.

4. Experiential education serves purposes newly highlighted in higher education, such as the development of interpersonal skills and career exploration. Yet the precise nature of experiential education as it relates to nontraditional education is still unclear.

5. Experiential education can be conceived of as a means of responding to changes in the nature of work, to the very different demands that will be placed on students in the future, and to the new work goals of young people.

6. Experiential education is seen as a vital component of the broad mission of preparing citizens for democracy at a time when inclinations toward active citizenship have been discouraged.

7. Experiential education is a way of reaching students who for any number of reasons are alienated from education in its traditional form, and for effectively reaching persons who have historically been left out of the postsecondary education process.

The concept of experiential education that emerges from this study is meant as a starting point for discussion of issues that have yet to be explored adequately. It is our view that experiential education can serve many purposes, some quite specific, identifiable, and manageable, and others that relate to the broader transformation of life and work. For example, experiential education can be a way of relating the academic world to the world of work and a way to help students pay for their education. We are therefore speculating that, given the attention of persons concerned about the critical issues, the concept of experiential education may be developed in significant new ways. At the same time, we strongly state the caveat that experiential education, as an instrument not an ideology, can be used for many purposes, and therefore should be viewed critically as functioning only in the context of clear statements of social objectives. SEXTON, pp. 3-4, no 75

Dans la préparation à l'exercice d'une profession, un grand nombre d'aspects ne peuvent s'enseigner dans une salle de cours; seule l'expérience acquise en milieu réel de travail peut apporter à l'étudiant une compréhension de l'activité à laquelle il se destine.

Afin d'acquitter leurs frais de scolarité, un grand nombre d'étudiants doivent travailler durant les vacances d'été, et plusieurs doivent même le faire pendant leurs études. Très souvent, le travail qu'ils accomplissent n'ayant aucune relation avec leurs études ou la carrière vers laquelle ils se dirigent ne leur apporte d'autres bénéfices que le salaire qu'ils en retirent. CEGIR, p. 40, no 934

La formation pratique constitue en effet une composante importante de la préparation à l'exercice d'une occupation ou d'une profession. Cependant, la formation pratique peut être assurée par divers moyens et ne s'impose pas de façon aussi absolue dans tous les cas.

Le projet de Livre blanc a évité le piège de l'identification de la formation pratique à la formule du stage. Il précise en effet qu'un "projet de fin d'étude" pourrait assurer cette formation. L'activité éducative supervisée et évaluée en milieu de travail que constitue le stage n'est pas le seul mode d'initiation aux réalités du travail. Dans bien des cas, la simulation en milieu scolaire, l'utilisation de matériel audio-visuel, les activités de laboratoire, etc, peuvent remplacer l'activité éducative en milieu de travail. Par ailleurs, on pourrait songer à reconnaître des équivalences de formation pratique aux étudiants qui ont bénéficié d'expériences de travail pertinentes aux programmes d'études. Les étudiants adultes seraient sans doute les plus avantagés par cette mesure mais on peut songer également que le travail d'été de plusieurs étudiants peut constituer une expérience bénéfique pour l'initiation au travail.

La formation pratique est requise pour la plupart des occupations ou professions mais celle-ci s'impose de façon plus absolue dans certains cas où le public pourrait encourir plus de risques suite à l'activité professionnelle de personnes inexpérimentées. On peut songer au cas des professionnels qui travaillent "in solo" auprès d'une clientèle individuelle,

comme par exemple, les denturologistes et les opticiens d'ordonnances ou même les professionnels isolés dans des petites unités de travail (ex.: les petites commissions scolaires, les centres hospitaliers éloignés). Les premières expériences de travail au sein de telles professions font encourir plus de risques pour le public que celles qui sont vécues par les professionnels oeuvrant en milieu organisé auprès d'une clientèle institutionnelle. L'absence d'encadrement du travail du professionnel pratiquant "in solo" de même que la vulnérabilité de la clientèle individuelle constituent des caractéristiques de la pratique justifiant l'exigence d'une compétence sans faille dès les premiers actes professionnels posés par les personnes oeuvrant dans un tel contexte.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, pp. 21-22, no 52

Le S.P.U. identifie également un certain nombre d'objectifs que cette méthode permet de réaliser:

- intégration, dans un milieu réel, de connaissances acquises dans les cours et des habiletés développées dans les périodes de laboratoire;
- prise de conscience par l'étudiant de sa valeur en situation concrète.

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 50, no 50

Les réformes réalisées ou en projet des formations supérieures, l'évolution nettement plus rapide des structures de commandement dans les grandes entreprises, et bien d'autres facteurs montrent que l'on assiste à une réhabilitation du rôle de la pratique dans la formation des élites.

Il nous semble que cette introduction des stages en tant que méthode de pédagogie active - sur le même plan que les travaux pratiques - est bien l'écho de cette réhabilitation de la pratique. Quant à l'objectif implicite de cette réforme ambigüe - produire également des cadres moyens - il s'exprime plutôt par l'introduction d'une "initiation aux pratiques professionnelles".

On peut encore dire les choses autrement: les futurs cadres acquièrent désormais deux langages ou deux codes pendant leur formation: celui de la théorie et celui de la pratique, ce qui accroîtrait encore leur supériorité.

DE L'AIN, p. XVII-XXV, no 72

B. RATIONNELS SPÉCIFIQUES

ADMINISTRATION

The internship is so important that it is the sine qua non of modern program of preparation of educational administrators. If an institution cannot provide internship training, it should not be in the business of preparing educational administrators.

The internship is learning by doing. It is education through carrying responsibility. Theory and concept come alive as they offer their aid in solving practical problems. A person may be able to verbalize why and how a particular act should be performed, but he cannot actually become skilled in performance until he has had a chance to practice.

CLARK, p. 39, no 32

DROIT

It is clear that the teaching of substantive law and agency process requires, unless the clinical instructor is himself or herself a consumer law expert, a large amount of outside participation in the seminar. As suggested above, the advantage of a clinical seminar is that issues can be discussed in terms of actual problems confronting practitioners. Bringing experienced practitioners into the classroom, then, has been one of my primary teaching methods.

BERGMAN, p. 364, no 29

A further teaching objective is to involve more agency supervisors and law school faculty in the seminars. Law school faculty members have a rich and varied background, and often have had career experiences relevant to a study of consumer protection laws. Moreover, a curricular goal of the clinical instructors at UCLA is to seek greater cross-pollination between clinical courses and traditional courses. This would hopefully stimulate creative teaching efforts in both types of courses, and would lead the students to perceive a greater relationship among their law school courses.

BERGMAN, p. 367, no 29

Also, the supervisor's attendance provides a vital element of feedback. Because the course instructor is not intimately familar with what occurs in the agency, and since the supervisor will not know what discussions occur during the seminars, opportunities are lost for the students to explore legal problems glossed over in the agency. A seminar discussion is simply

more conducive to such exploration than an office, with its pressures, telephone interruptions, etc.

Furthermore, the seminars provide an intellectual stimulus to the supervisors. Often, an attorney follows a certain pattern of work because that is the way he or she was taught to work. Such patterns may not withstand students' questions as to "why" a certain procedure is used. Similarly, the seminars provide the supervisors with a forum to discuss with the students how the work and the philosophy of the office attracted them to it. This, in turn, may make them more thoughtful as to how well they are accomplishing what they hoped to in the agency.

BERGUM, pp. 368, no 29

Il est difficile de porter un jugement sur la pertinence pour l'obtention du permis d'exercice des professions juridiques de l'année supplémentaire de formation, à la suite de la licence en droit. L'Office souhaite malgré tout que, dans la perspective d'une refonte des programmes de sciences juridiques, les objectifs de cette formation soient intégrés aux autres objectifs de la formation des juristes.

Quant au stage exigé des licenciés en droit, l'Office évalue la pertinence de cette condition d'admission en référence à l'objectif de protection du public poursuivi par le système professionnel. Dans le cadre d'une réflexion plus large sur la nécessité des stages exigés par les corporations professionnelles, il entrevoit l'urgence d'étudier le bien-fondé d'une telle exigence pour tous les diplômés, sans distinction du secteur de l'exercice

professionnel auquel ils se destinent. Il est possible que s'impose, dans le futur, la nécessité de tenir compte de la diversité des milieux d'exercice auxquels se destinent les diplômés en droit quant aux exigences qui leur sont imposées.

De telles réflexions mettent en évidence la nécessité de définir des critères pouvant justifier l'existence d'un stage visant à protéger le public contre des professionnels inexpérimentés. L'absence d'encadrement au travail et donc d'apprentissage supervisé d'un professionnel et, d'autre part, le fait que ce dernier ait à travailler directement avec des clients individuels pourraient, par exemple constituer de tels critères.
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, p. 7, no 51

ÉDUCATION

The major goals which serve as a basis of the professional year in secondary education are: 1) to provide extensive opportunities for prospective teachers to have in-school, field experiences with adolescents, 2) to provide for immediate application skills and knowledge gained in the university education courses, 3) to expose prospective teachers to varied organizational patterns in schools, 4) to interrelate teaching methodologies with classroom practice, 5) to provide for a continuous change in the program, 6) to individualize instruction and to provide for more interaction on a personal level among faculty, teachers, and students, and 7) to provide for continuous evaluation of student performance throughout the program.
SHADEMER, p. 28, no 35

GÉNIE

Les stages font partie de la formation des futurs ingénieurs: ils sont un premier contact avec l'entreprise, une initiation au monde du travail.

Les stages obligatoires en entreprise sont une des originalités - ancienne - de la formation des ingénieurs. En principe savamment gradués - stage ouvrier la première année; "de spécialisation" ou d'"application" la deuxième; "stage-projet" la dernière, - ils rythment la suite des études, que l'étudiant les trouvent lui-même ou que l'école s'en charge. Ils répondent à des objectifs variés; aussi sont-ils ressentis de façon fort différente par les intéressés, les entreprises, les écoles et les étudiants eux-mêmes. Le stage ouvrier sert, en principe, à faire sentir aux futurs cadres le "climat" d'un atelier ou d'un chantier.

DELFOSSE, p. 1, no 22

MÉDECINE

A management by objectives approach is being used in the design of the school. It began with stipulation of end-state objectives for the graduates. The following objectives (in summary form) were chosen to represent the characteristics of physicians which will best enable them to fulfill societal need:

1. The graduates of this school will have facility with the scientific method and, in fact, be scientific physicians.

2. The graduates of this school will be capable of making a rational career choice and will be properly prepared for further education for that career irrespective of choice.

3. The graduates of this school will be prepared to maintain their proficiency and scholarly interest in their profession throughout their careers. They will understand the requirement for continuing education as a part of the daily practice of medicine.

CREDITOR, p. 588, no 36

Decentralized models of medical education, particularly for preparing care specialists are increasing in importance as medical educators become aware of the need for medical students and residents to receive part of their clinical training away form the academic medical center in "real" practice settings.

DEMERS, p. 471, no 37

The increasing effective demand for health care and the expanding role of government in the health field have stimulated numerous studies of medical education and the systems for delivery of health care. One result of these studies has been a call for a change in the process of medical education from the one based upon competency or terminal behavior. Aspects of this innovation have included: ...

1. Early introduction of the study of disease and of patient contact into the medical curriculum - often in the first year.

2. Encouragement of early career choice, individualization of education, and the opportunity for earlier responsibility for the actual care of patients.

3. Efforts and recommendations to bring the totality of medical education, both undergraduate and graduate, under the direct supervision of universities and schools of medicine, with the objective of maximizing education efficiency and shortening the total time required for completing the process.

However, the separate internship has provided an opportunity for the young physician to gain self-confidence. It has afforded him an opportunity to learn the practical skills and develop the personal maturity required for undertaking responsibility for patient care. Studies have shown that time is needed for students to accomplish resensitization after the desensitization which occurs in medical school and to come back to their original point of total personal feeling.
MERRILL, pp. 1140-1141, no 16

MÉDECINE VÉTÉRINAIRE

While the residency may be used for board certification its raison d'être is not to meet those requirements. While it may be used as training for a career in academic clinical medicine, it must not be established or implemented solely for that purpose. Residency training can be put to many uses, but its basic function is to train graduate veterinarians to practice in a clinical specialty, and we must not lose sight of that fact.
CELLO, p. 23, no 20

The importance of off-campus educational experience to the veterinary student is well recognized in the literature of veterinary medecine. In practice, however, the creation of off-campus practitioner-supervised programs has been slow in developing. Although some educators reject the notion of the practitioner as an educator, practitioner-supervised education is experiencing increasing popularity.

Practitioner-supervised teaching has been the least appraised, and often the least evaluated, portion of veterinary education curriculums. All too often, off-campus educational programs are oriented toward the development of specific practice skills or redundant teaching of techniques, rather than toward learning the principles of clinical veterinary medicine on which practice is based.

GETTY et al., p. 14, no 7

Aim - the advantages of on-the-job experience appear to be self-evident. It gives the student an opportunity to learn some techniques and to acquire knowledge from an experienced practicing veterinarian, and it acquaints him with the attitudes demanded by the veterinary profession. It also encourages the student to apply the principles, theories, and procedures learned in the classroom. Academic endeavors in the basic sciences or in the institutional veterinary clinics, taken by themselves, tend to be devoid of the factors that precipitate many of the problems a potential practitioner may encounter.

The all inclusive goal of the preceptorial program embraces, a priori, the development of clinical competence in the potential veterinarian. Certain other values are pertinent, however. The veterinary medical preceptorial program:

1) Exposes students to conditions similar to those in an actual practice situation including the associated pressures and economic constraints;

2) Assistance, or training in areas of weakness and to evaluate the practicability of the principles, procedures, and theories learned in the classroom;

3) Provides students with practitioner models and supplements the instruction of the university teaching;

4) Helps students gain confidence under the supervision of an experienced practitioner without the full responsibility of practice;

5) Allows students greater opportunity to apply, analyze, synthesize, and evaluate knowledge previously acquired, under conditions requiring the making of decisions with, at least, partial responsibility;

6) Provides a professional stimulus to the practitioner and presents the opportunity for him to contribute to the perpetuity of the profession by helping to educate a future veterinarian;

7) Provides additional clinical teachers for the veterinary college and fosters a unique scheme of continuing education among both faculty and participating practitioners;and

8) Provides a dual mechanism for career planning, whereby the student has the opportunity to gauge his personal potential as a private practitioner while others may judge his potential and help him consider his opportunities for various practice positions.

The main thrust of the off-campus training is the improvement of the clinical education program and development of competence in the student.
GETTY et al., pp. 614-615, no 8

NURSING

No one would deny that graduate education should be a time when the student forges a professional identity that both she and others can believe in and that can sustain her in professional practice. This requires a blending of academic and practice goals, since one must not only prossess the knowledge, but also be able to transfer in to practice.

The problem for us in graduate education is to find the best method to help students to internalize the principles of learning, planning and evaluation, along with the philosophy of education and the art of teaching, so that they may function effectively as teachers of nursing. The methods used in the graduate courses should themselves serve as examples of the theories the students are trying to internalize.
MILLER, p. 752, no 25

PHARMACIE

The purpose of the program subsequently developed was to enable the student to relate his academic knowledge to pharmacy practice. It concentrated on the areas of professional practice in pharmacy, procurement and distribution of drugs, and management principles. Emphasis was placed on developing in the student self-confidence and competence in pharmacy practice and the ability to make professional judgments. The development of responsible professional attitudes as well as communicative skills were also encouraged.

NELSON et al., p. 232, no 9

The results of this exploratory investigation strongly suggest that practical experience programs of either a structured of traditional nature can be valuable adjuncts in gaining the knowledge, skills and attitude deemed necessary for pharmacy practice. Both groups of students combined scored higher on the posttest phase of the study even though most had completed many units of practical experience prior to their summer 1974 experiences. This result tends to support the argument for retention of practical experience requirements for licensure, assuming that the knowledge and skills acquired are necessary for successful practice. However, several aspects of the test performance by the students in the experimental program suggest that a structured, college-supervised program may be superior to the traditional practical experience requirement in helping to insure that students achieve the objectives of internship service.

First, although all students learned during their summer experiences, as demonstrated by the higher posttest scores, those in the experimental program scored significantly higher on the practice knowledge and skill composite posttests than did those who found their own practice sites and preceptor. This, combined with the greater self-confidence attitude displayed by the experimental group, suggests that structured programs reduce the risk of having students "serve time" in meaningless experiences simply to satisfy the practical experience requirements for licensure. Furthermore, it appears that these students would be more comfortable in assuming practice responsibilities.

Second, the scores of the experimental group showed a marked decrease in the standard deviation between the pretest and the posttest. This suggests that learning was more homogeneous. Therefore, if a structured program insures more uniform achievement of practicum objectives as well as meaningful learning experiences, it is conceivable that the desired goals for practical experience training could be met in a shorter period of time that would be required under the traditional system. This would mean a shorter period of time would be necessary to develop qualified practitioners, and thereby help to further reduce the purported manpower problem.

NELSON et al., p. 236, no 9

PSYCHOLOGIE

The program is designed to develop a practitioner-scientist model of training with the objective of providing a professional with the psycholo-

gical theory and skills necessary to function in an ever-changing society.
PRYZWANSKY, p. 310, no 34

That field experiences are important to the attainment of training program objectives is axiomatic in a number of fields. This development reflects the growing inclination in many professions for practicums and/or internships to approximate the future practices of the respective professionals to a much greater extent than before, for such field experiences to be introduced earlier in the graduate's training, and for them to constitute a larger percentage of the total training experience. School psychology has directed some attention to the field aspects of training.

The practicum was designed to accommodate the positive aspects of previous attempts by school psychology programs to integrate field experience into the overall training program. Meaningful opportunities for field exposure, from the beginning of graduate work, seem basic to that training. The approach represents an attempt to enhance the field experiences of school psychology externs so that the practicum will be viewed as an integral part of their training program.

Training programs must be cognizant of the new emphases in school psychology in order that they may graduate professionals with considerable interpersonal competencies who can make meaningful applications of psychological knowledge to educational institutions.
PRYZWANSKY, pp. 301 et 312

Consider now the conceptual base for the externship training program, the manner in which a concurrent externship fits and helps achieve the objectives of this program, and its achievement of the general purposes of field training.

The major premise of this program is that a school psychologist, working within the educational institution, is essentially a behavioral scientist. As such he utilizes problem-solving strategies common to most scientist: assessment, intervention, and evaluation. His effectiveness is based largely upon certain content inputs and skill development, content serving both as a background information pool and as a source for focusing certain behaviors which are skills unique to a psychologist's functioning, and skills serving as functions of the content base and the problem-solving strategies listed above as they are applied to the three levels of activity. REILLY, p. 169, no 44

The ability to utilize the following skills with a high degree of competency comprises the behavioral objectives of this internship:

Diagnosis: Ability to evaluate educational and other problems presented by children in the schools and to report results to teachers, administrators, and parents in a meaningful way; based on internship experiences with the severely retarded, emotionally distrubed, and physically handicapped.

Planning: Ability to recommend realistic and meaningful remedial programs for children who need them, to implement referrals to other agencies, and to help teachers set up special programs for children within the regular classroom.

Treatment: Ability to give help to children, teachers, and no terms of direct advice, counseling, guidance, behavior modification techniques, play therapy, and group counseling.

Teaching: Ability to teach in-service courses, parent education courses and courses in psychology.

Change Agent: Ability to suggest changes in on-going education systems and to introduce new educational methods where they would be valuable. Capability in introducing change without causing chaos and disturbing teachers, staff, parents, and children.

Research: Ability to set up and carry through reasonable research procedures to evaluate effectiveness of on-going and newly introduced programs. Awareness of the necessity of keeping data in each school so that there will be a base against which to measure change.

VANE, pp. 158-159, no 42b

SERVICE SOCIAL

Rationnel de la formation pratique

Le but immédiat de la formation pratique en service social est une initiation scientifique à l'action consciente et efficace dans un ou plusieurs domaines d'action du service social. Cette initiation implique le développement des capacités du futur travailleur social pour la détection des problèmes sociaux et psycho-sociaux, pour leur formulation, leur étude, le choix de l'action appropriée et le passage à l'action. Ce développement

se base sur une acquisition de connaissances, éclairée par les données scientifiques établies et visant à la compréhension de situations particulières. La fin de la formation pratique en service social est de produire une intervention qui devrait amener les changements nécessaires ou souhaités dans divers domaines d'action sociale ou psycho-sociale. Le développement du sens de la transposition de la théorie dans la réalité, d'attitudes créatrices et d'habiletés de praticien est essentiel dans cette formation puisque les solutions vont naître de la transformation interne des variables. C'est en modifiant les causes des difficultés que l'on peut espérer en modifier les effets. Une fois découvertes les causes des variables, le praticien fera appel à toutes ces connaissances antérieures et recherchera, dans ces connaissances, l'information qui va lui permettre de transformer la variable, par action sur les causes, quand c'est possible, ou par action directe, de telle sorte que le changement désiré soit atteint.

L'activité du travailleur social, qu'il s'agisse d'intervention sociale individualisée, d'intervention sociale micro-collective, ou d'intervention sociale macro-collective, requiert une compétence scientifique d'ordre pratique, d'abord pour l'exploration méthodique de la situation, puis, pour la détermination des éléments du problème, le choix des éléments accessibles et de l'intervention appropriée, l'application du plan préparé suivant des méthodes et des habiletés précises, et enfin pour l'évaluation de son action.

En service social, comme ailleurs, il ne serait utile ni à la science ni à ses applications de séparer la connaissance du singulier qui, par l'é-

valuation, conduit à l'action consciente et efficace, de la connaissance généralisatrice qui mène, en somme, à l'élaboration de théories; le service social effectue un cheminement scientifique.
ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL, p. 101, no 60

The major curriculum objective was to produce a graduate with special expertise and a solid foundation of clinical competence with individuals, families, and groups.

A second major objective was to set the clinical concentration within the context of a generic base with the purpose of relating the student to the whole range of social work endeavor. Our intent was to connect the clinical concentration with four other areas of study: research, community organization and social planning, administration, and social policy. The curriculum then would offer a learning experience that would allow students to integrate clinical knowledge with skill acquisition of some depth, while at the same time providing them with a working knowledge of a whole range of social work theories and practices.

The specific purposes of the seminar are (1) to help the students recognize subjective reactions related to their clinical functioning; (2) to offer the students ways of modifying their subjective reactions and that they can minimize the disruptive effects of these reactions on clinical functioning; and (3) to provide the student with the opportunity to learn about the constructives uses of subjectivitity in clinical practice. The strategy of integrating such a course into the students'field experience becomes a

key variable because continious attention to subjective reactions during current practice experience is crucial to the retention of the educational objectives of the course. Without the anchor of field experience, the seminar would likely lose the focus of enhancing clinically adaptive self-awareness in favor of a process more characteristic of group psychotherapy.

HANNA, pp. 1 at 3, no 23

SECTION III

FORMES DIVERSES DE FORMATION PRATIQUE

- Experiential Education
- Enseignement coopératif
- Enseignement en alternance
- Sandwich Courses
- Stages
- Internats
- Autres formes

Cette section présente les diverses formes que peut prendre la formation pratique suivant les pays, les cultures, les secteurs d'éducation ou les objectifs des programmes de formation. On a essayé quand cela a été possible de présenter en plus d'une définition, une description opérationnelle ainsi qu'une critique appropriée. La nature même du travail a pour effet de produire des débalancements énormes dans le document, on dépend de la production connue pour remplir plus ou moins les "cases" prévues par la grille d'analyse - que nous avons voulue le plus souple possible.

EXPERIENTIAL EDUCATION (U.S.A.)

Definition

The term experiential education describes off-campus activities undertaken by college or university students as partial fullfillement of requirements for certificates & degrees.

* Two major areas of experiential education:

Cooperative education - a process that formally integrates the students academic study with work experience related to his field of study with cooperating employer organizations.

Internships or practicums - programs that involve students in career oriented work experience as a degree requirement in selected fields, such as medecine or teaching.

ANNALES, pp. 1057-1058, no 6

L'apprentissage expérientiel se définit comme un véritable milieu de vie où l'on "expériencie", où l'on réfléchit et où l'on expérimente des idées; comme un milieu de vie qui intègre la pensée et l'action, la théorie et la pratique; comme un milieu de vie où l'on développe des habitudes de penser, c'est-à-dire où l'on apprend à apprendre; comme un milieu de vie favorable au développement personnel, professionnel et social.

Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel sont:

1. L'expérience concrète consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée.
2. L'observation réflexive consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue.
3. La conceptualisation abstraite consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent nos diverses observations et réflexions.
4. L'expérimentation active consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité.

CYR, pp. 35-40, no 924

Experiential education and experiential learning

This is a survey of the literature of experiential education, and at the outset the reader will benefit from a brief explanation of a few conditions influencing the content. In the first place, we are talking about "experiential education" as something distinct from "experiential learning". While it would be counterproductive to draw semantic distinctions between these terms, common usage is gradually drawing distinctions between them. By experiential "education" we mean learning activities outside the normal classroom environment, the objectives of which are planned and articulated prior to undertaking the experience, involving activity that is meaningful

and real and on the same level as that of other nonstudents in the same nonclassroom environment, and in which the learner has the assistance of another person (most often a faculty advisor) in expanding the learning as much as possible that takes place in nonclassroom settings. The terms internship, field experience, practicum, cross-cultural experience, service-learning, cooperative education, or "sponsored" work experience are often used to identify these activities.

The term "experiential learning" in our view has through recent usage come to mean something different. In many cases it identifies learning which an individual has attained through experience prior to enrollment in an academic program, either through life activities generally or from some specific activity such as a job or citizen involvement. In this case the new student's prior experience is assessed and evaluated by the academic institution, translated into academic credit and related to a new and individualized academic program, and integrated into the total academic package. It is learning that has occurred prior to the "educational" experience, and hence has not been planned and articulated by student and mentor prior to undertaking the experience.

SEXTON, pp. 1-2, ap 75

Sponsored or guided experiential learning:

"Sponsored" or "guided" experiential learning: that is learning that occurs while a student is enrolled as a part of the ongoing educational program of a college or university. I do not claim to tackle the complex

problems and practices associated with evaluating and granting credit for "prior experiential learning" - that is, for "life experience" learning that has occured before enrollment and may be recognized as fulfilling all or part of the requirements for certain kinds of degrees or programs.
CHICKERING, p. 13, no 71

CRITIQUE

Experiential Education and Issues of Employment in Society

Experiential education opportunities frequently provide salaries and financial ressources for participating students. Though in many cases the financial resources are defended as being of secondary importance, they cannot be overlooked, in fact in some cases they may provide a range of significant personal benefits. In analyzing student reasons for participating in the cooperative education program at Alderson Broaddus College, Smith discovered the "primary motivation for students is financial aid" (Smith 1974, p. 17). More generally, in can be further argued that work experiences provide income necessary to youth for a measure of economic independence from adults.
SEXTON, p. 32, no 75

Experiential education can be viewed as enhancing the maturation process of young people. Students participate in experiences where they learn how to accept responsibility and to be part of the adult society. Work settings afford the opportunities for youth to acquire vital maturation

skills such a helping others who are less able and negotiating with others to protect one's rights, and to seek help when it is needed. Students are challenged to develop personal autonomy for their own learning and doing.
SEXTON, p. 25, no 75

Strictly speaking, all learning is experiential. To set some boundaries, we can begin by holding to Webster's simple definitions of learning and experience: "Learning - to gain in knowledge or understanding of, or skill in, by study, instruction, or experience; Experience - the actual living through an event or events, actual enjoyment or suffering: hence, the effect upon the judgment or feelings produced by personal and direct impressions." These definitions are broad enough to include as educational outcomes knowledge, understanding, and skills as well as judgment and feelings. They also include the educational processes of study, instruction, and experience as well as the actual living through of events. They recognize that both joy and suffering accompany experience and learning.
CHICKERING, p. 16, no 71

1. Creating a climate conducive to effective field study involves the interruption of role-related behaviors, which, by their definition, discourage reciprocity and decentering. The following are some suggestions for making field programs conducive to both reciprocity and decentering...

2. Experiential learning is legitimized. Students working full time in social service agencies often become quite expert in the workings of their own agency and are in a position to provide to the professor and to the other program participants a great deal of information about how such an agency operates. We have structured weekly seminars around the sharing of such information. Those that have seemed the most valuable are the sessions in which students can talk about their own placement, can listen to others do the same, and they can begin to see common problems and solutions.

3. Students are required to consider multiple perspectives on their internships. Massive amounts of input on the complex workings of an agency and the differing needs and perspectives of clients and professionals are presented to students. They can be encouraged to keep their own perspective as an observer relatively detached and objective. We have given assignments asking students to write their first paper from the perspective of the client, their second from the perspective of the professional, and their last and most extensive from their own perspective.

4. Students are given some say in decision making. This has taken the form of reaching a consensus on how available money is spent. For example, do the students want to defray the cost of weekly dinners as a group? If so, where should these be held and who is responsible for getting the food? Should the group take a weekend and have a retreat? If so, where and when? We have also included students in staff meetings with this end in mind.

5. Students are encouraged to take background courses that will help them in their field work. It has been suggested by field program directors at Northwestern that, in addition to the four units (or four courses) of credit that students earn in a term of field study, all participants take one course in the term that precedes their internship. These directors have found that students who have had a course in field methods, in data collection (in the social sciences), and/or in participant observation are much better equipped to handle the field experience than those who have not had such courses.

6. Students are given exercises in both inductive and deductive thinking. During workshops we gave students assignments that caused them to test out theories in the field (deductive processes). Inductive processes were stressed when students took field notes on a selected social situation and then analyzed the notes in an effort to draw inferences.

7. Interdisciplinarity is legitimized. Reality is not organized as university departments are, and this has often been a factor in students' rejection of esoteric, disciplinary theories. Interaction with, and the analysis of, reality must be a multidisciplinary endeavor.

8. Agency supervisors are encouraged to solicit academic input. Most supervisors have at least a latent curiosity about "what they are teaching in college these days." If this curiosity becomes manifest, students can experience a tremendous confirmation of the utility of college work.

9. There is an emphasis on process. The field staff places more importance on disciplined thinking than on loaded memory. Disciplined thinking means logical inference, systematic data collection, careful and objective analysis of field notes, documentation of assertions or generalizations, etc. It is less important to memorize facts about an agency operation than to acquire the capability of understanding the agency's dynamics. Hopefully, we are teaching students how to think not what to think.

BORZAK, HURSH, p. 12, no 46

Plusieurs avantages pédagogiques découlent de l'utilisation du mode d'apprentissage expérientiel. A titre d'exemples, mentionnons que l'apprentissage expérientiel:

- renforce la motivation à apprendre
- développe l'esprit d'initiative et le sens des responsabilités
- développe l'esprit critique et le sens des nuances
- améliore la qualité et l'efficacité des apprentissages
- accroît la cohérence des enseignements
- accroît la pertinence des programmes d'études
- etc.

Mais le plus grand mérite de l'apprentissage expérientiel est à notre avis de permettre à tout un chacun d'apprendre à apprendre et d'acquérir ainsi l'autonomie d'apprentissage.

Il est en effet relativement facile de comprendre le processus d'apprentissage expérientiel et d'utiliser cette connaissance pour faire d'autres apprentissages dans toute situation de vie, dans toute situation d'expérience. Apprendre cesse ainsi d'être le lot de ceux qui vont à l'école. Il devient une habitude de vie.

CYR, p. 39, no 924

ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

Définition

L'enseignement coopératif est une méthode pédagogique selon laquelle la science acquise en faculté et l'expérience acquise en stage dirigé sont intégrées et coordonnées dans le but de développer et d'enrichir la personnalité de l'étudiant tant sur le plan humain que professionnel. Le stage est alors une composante de pleins titres du programme académique. L'institution exige que l'étudiant complète un nombre minimum de stages selon des normes définies de rendement.

JOHCAS, p.1, no 70

Cooperative education programs attempt to integrate classroom experience and practical work experience in industrial, business, government, or service-type work situations in the community. Many cooperative education programs are career oriented, with the work experience totally in the student's major field of study and directly related to what the student intends to pursue after graduation. Other cooperative education programs operate on

the premise that the relationship of one type of work to the student's anticipated career goals is less important and encourage the student to sample and test a wide variety of jobs.

SEXTON, p. 31, no 75

Selon la formule de l'enseignement coopératif, l'étudiant interrompt ses études régulières à des dates fixes de sorte qu'il y a alternance des périodes d'études et des périodes en milieux de travail. L'encadrement est assuré par l'employeur. L'apprentissage au travail n'est pas crédité malgré qu'il soit une exigence du programme, et que l'université affecte ses ressources à la coordination des stages. Enfin, l'étudiant est rémunéré pour son travail.

Signalons en passant, que pour des programmes semblables dans des institutions différentes, la formule du stage coopératif peut devenir très semblable à celle du stage concentré à la seule différence près de l'attribution de crédits.

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. R2, no 50

Cooperative education is an educational plan or method which integrate productive work experience into a student's regular program of study.

There is an implicit pedagogical assumption in cooperative education that has been largely absent from education before the plan was evolved - that important learning can occur outside and away from direct contact with teaching faculty.

KNOWLES, p. 1050, no 6

... Cordination between work and study is generally achieved by means of a seminar, course, or project at the college designed to integrate the work experience with classroom study.
KNOWLES, p. 1050, no 6

Alternating system of cooperative education: an alternative between study and work. Involves work assigments that are paid & career oriented.

One of the most common calendars found in four-year institutions is the alterating system - an alternation between study and work of a dual student body. In this system the work assignments are almost always paid and career-related. Students who participate in the program are divided into two equal groups: while one attends classes, the other goes off campus on cooperative work assignment. At periodic intervals, the groups change places. The time period generally varies from either thirteen weeks (when the institution's calendar is divided into quarter) or sixteen weeks (when the calendar is divided into semesters).

On campus the course sequences must be set to allow for a logical progression toward a degree: this scheduling may entail a frequent repetition of core courses. As the design of the alternating plan is all cases envisions the year-round operation of the educational plan, the conventional summer vacation common in academic calendars is eliminated.
KNOWLES, p. 1046, no 6

Definition et description

Parrallel system of cooperative education:

The parallel system of cooperative education emerged. In this type of calendar, each student alternates during each working day between half a day in class and half a day at work. Therefore, the work period and the study period are paralled with one another.

In the parallel system, jobs are almost always career-related, paid positions as the main objective of this type of program is career development. It is not uncommon for a student to remain with the same employer throughout the program.
KNOWLES, p. 1047, no 6

Definition of the field experience program of cooperative education

The field experience program is not as common as either the alternating or the parallel system. On this type of calendar the students all leave the campus at one time, and the institution closes completely. As the program often occurs during January, the program is sometimes referred to as the "January" or "Jan Plan". It is also called the 4-1-4 plan because students attend class for four months, leave on their field experience for one month, and then return to the campus for four more months.
KNOWLES, p. 1047, no 6

Description & definition of the extended-day of cooperative education.

Students work full time during the day and attend class in the evening, with the full-time work considered a cooperative education work experience only after it receives faculty approval.

KNOWLES, p. 1047, no 6

Description:

Enseignement coopératif à Sherbrooke

Le fonctionnement du système

Le programme des études, dans la formule coopérative, a la même durée que dans la formule conventionnelle. L'expérience pratique que l'étudiant acquiert durant les stages s'ajoute aux connaissances théoriques qu'il reçoit à l'université. Le stage n'est pas un substitut, mais un complément important à la formation acquise aux sessions académiques:

Programme	Nombre de sessions académiques	Nombre de stages pratiques	Durée totale en mois
Baccalauréat ès sciences appliquées	8	5*	52
Baccalauréat ès sciences, option mathématiques	6	4	40
Baccalauréat en service social	5	3	32
Maîtrise en administration (M.B.A.)	4	3	28

* L'étudiant doit compléter avec succès cinq stages pratiques: le sixième est facultatif et porte la durée du cours à 56 mois.

Tous les nouveaux étudiants sont interviewés par les coordonnateurs. Les ambitions, les aptitudes et le choix de carrière sont alors discutés. C'est la première d'une série de rencontres dont le but est d'établir, entre le coordonnateur et l'étudiant, un climat de confiance et d'amitié. Les étudiants ont d'ailleurs tout le loisir de poursuivre le dialogue car les coordonnateurs sont à leur disposition.

Regardons maintenant la procédure selon laquelle l'étudiant choisit un stage et l'entreprise choisit un stagiaire. Le Service de la coordination approche un certain nombre d'entreprises dans le but de les intéresser à la formule coopérative. Ces entreprises sont invitées à prendre part aux interviews des étudiants dont les stages pratiques débuteront à la session suivante. Elles sont invitées également à remplir une formule où elles indiquent le nombre et le type de stagiaires qu'elles souhaitent recevoir, ainsi que la description des stages offerts.

Les offres de stages des entreprises sont affichées au babillard. L'étudiant étudie ces offres, consulte la documentation pertinente au centre d'information du Service et indique le nom des entreprises avec lesquelles il désire une interview. Il peut ainsi solliciter un maximum de 12 interviews.

Les dossiers académiques des candidats qui sollicitent une interview sont transmis à l'entreprise concernée. Celle-ci peut ainsi procéder à un premier choix et remettre au Service de la coordination la liste des étudiants qu'elle désire interviewer. Ces entrevues se tiennent à l'université. Une

séance d'information d'une demi-heure, qui réunit tous les candidats dont les noms ont été retenus pour une entrevue, est suivie d'interviews individuelles de quinze minutes. Plusieurs points peuvent être discutés à ce moment tels que nature du travail, situation de l'usine, frais de transport et de séjour, heures de travail et traitement.

À la suite de ces entrevues, le représentant de chaque entreprise dresse, dans un ordre préférentiel, la liste des étudiants qu'il souhaite recevoir. L'étudiant donne également son choix dans un ordre préférentiel. La conciliation de ces choix se fait à l'aide de l'ordinateur.

La liste du placement est affichée au babillard une semaine après la fin des entrevues. Les statistiques montrent que 10 à 15% des étudiants ne sont pas placés à ce stade. C'est alors la responsabilité des coordonnateurs de placer ces étudiants en tentant, en premier lieu, de remplir les postes qui sont restés ouverts. Le placement complété, le Service de la coordination transmet à chaque employeur la liste des stagiaires, anciens et nouveaux, qu'il recevra au prochain stage. À cette liste est jointe une lettre qui demande à l'employeur de communiquer par écrit avec chacun des stagiaires afin de lui laisser savoir les derniers détails relatifs à son stage.

Regardons maintenant l'étudiant en stage. Il est placé sous l'autorité immédiate d'un superviseur de stage. Ce superviseur ou tuteur joue un rôle de première importance dans la formation pratique de l'étudiant. Il y participe par du temps, de l'attention, des efforts d'initiation qui doivent dépasser les limites strictes du travail immédiat. N'oublions pas toutefois

que l'étudiant en stage doit remplir toutes les tâches qui lui sont confiées par l'employeur. Sur ce point, il doit être considéré sur le même plan que tout autre employé de l'entreprise. Toute lacune sérieuse de motivation, d'application, d'esprit de collaboration sera considérée comme une manifestation d'inaptitude à l'entraînement professionnel. Peut être rayé des cadres de l'enseignement coopératif, tout étudiant qui ne respecte pas ses engagements vis-à-vis un employeur ou qui abandonne un stage sans l'autorisation écrite du Service de la coordination.

Durant le stage pratique, l'étudiant reçoit la visite du coordonnateur. Le but de cette visite est de s'assurer que, d'une part, la société a bien confié à l'étudiant la tâche décrite dans l'offre de stage et que, d'autre part, l'étudiant remplit bien les tâches qui lui sont confiées par l'employeur. Il est très important que le stagiaire qui éprouve certaines difficultés en discute avec le coordonnateur. Ce dernier visitera le stagiaire autant de fois que la situation l'exige.

L'employeur reçoit du Service de la coordination une fiche d'appréciation du stagiaire qu'il est invité à remplir. Cette fiche de notation est utilisée pour conseiller et orienter l'étudiant. Les renseignements que l'entreprise donne et le jugement qu'elle porte sur le stagiaire permettant au coordonnateur d'indiquer à l'étudiant les points forts de sa personnalité et de l'inciter à corriger les points faibles. Le Service de coordination suggère à l'employeur de renseigner le stagiaire sur la teneur de cette fiche et d'en discuter avec lui.

L'étudiant doit préparer un rapport écrit sur le programme d'entraînement professionnel qu'il a suivi ou sur le travail qu'il a accompli durant son stage.

Au début de la session académique qui suit le stage pratique, l'étudiant rencontre de nouveau le coordonnateur. Les points discutés sont notamment la nature du stage, l'expérience technique et humaine, la fiche d'appréciation du superviseur, le rapport de stage, et le prochain stage.

A la conclusion de l'entrevue, le coordonnateur remplit une fiche d'appréciation qui complète celle de l'employeur.

JCNCAS, pp. 10-13, no 70

Le modèle de la Northeastern University

Voici le schéma actuellement appliqué par la Northeastern University de Boston. Chaque promotion est, à l'issue de la première année consacrée uniquement aux études, répartie entre deux divisions: A et B.

	1er trimestre automne	2e trimestre hiver	3e trimestre printemps	4e trimestre été
1ère année	études	études	études	études
2e année				
A-	études	travail	études	travail
B-	travail	études	travail	études
3e année				
A-	travail	études	travail	études
B-	études	travail	études	travail
4e et 5e année...				

Ce calendrier se prolonge de façon identique en quatrième année et en cinquième où il s'achève en juin. L'alternance est basée sur le trimestre, mais à deux reprises chaque division (A ou B) dispose de deux périodes de six mois d'études et de deux périodes de six mois de travail. Bien entendu, qu'ils fassent partie de la division A ou B, les étudiants consacrent le dernier trimestre de leur cinquième année aux études où ils se retrouvent en même temps à l'université. Au total, chaque étudiant a eu onze trimestres d'études et sept trimestres d'activité professionnelle.

Il s'agit d'un calendrier général qui s'applique aussi bien au collège (études générales) qu'à l'école d'ingénieurs ou celle de l'administration. Le centre de formation des maîtres fonctionne également sur le même modèle.
DE L'AIN, p. 28, no 72

Le modèle d'"Antioch college"

La formule en usage au collège d'Antioch (Ohio) est assez différente de celle de la Northeastern University.

A l'issue des études secondaires, les étudiants qui ont réussi aux épreuves sévères de sélection (il y a beaucoup plus de candidats que de places dans ce collège privé réputé) peuvent entrer, soit au commencement du trimestre d'été (début juillet), soit du trimestre d'automne (début octobre) (1). Les étudiants sont de cette façon répartis en deux divisions, A et B, qui pratiquent le rythme d'alternance suivant dès la première année d'études.

		juillet-septembre	octobre-décembre	janvier-mars	avril-juin
1ère année					
	A-	études	travail	études	travail
	B-		études	travail	études
2e année					
	A-	travail	études	travail	études
	B-	études	travail	études	travail
3e année					
	A-	études	travail	études	travail
	B-	travail	études	travail	études
4e et 5e année					

Antioch est un collège, c'est-à-dire qu'il n'offre que le premier cycle d'études universitaires générales au cours duquel l'étudiant doit obligatoirement choisir plusieurs matières dans les domaines scientifiques et littéraires et prendre un sujet d'études dominant. Alors que l'enseignement du collège s'étale sur quatre années, cette durée a été portée à cinq ans à Antioch comme à la Northeastern University, pour tenir compte de ces périodes de travail. Celles-ci doivent être à Antioch, au minimum, de 90 semaines pendant ces cinq années.

Les étudiants ont six semaines de vacances par an; deux entre le trimestre d'été et d'automne et autant entre le trimestre de printemps et d'été. Il n'y a qu'une semaine de vacances, incluant celles de Noël et de Pâques, entre les autres trimestres. Mais, comme nous l'ont fait remarquer des étudiants

d'Antioch, la durée réelle est nettement plus courte.

"Il faut, en effet, disent-ils, prendre sur ces jours de vacances, pour se rendre parfois à l'autre bout des Etats-Unis ou à l'étranger, parfois en "stop", sur le lieu de travail, y trouver une chambre avant le début du trimestre".
DE l'AIR, p. 29, no 72

Critique

Système coopératif

1. En coordonnant l'expérience acquise en stage avec le programme d'étude, la théorie et la pratique deviennent intimement liées. Au fur et à mesure que l'étudiant se rend compte de la relation qui existe avec le travail qu'il effectue / , les principes qu'il étudie, il développe un plus grand intérêt pour ses études et y trouve plus de satisfaction. De plus, les objectifs qu'il désire atteindre se précisent davantage.

2. Le stage pratique offre à l'étudiant une occasion exceptionnelle de s'initier aux relations humaines et aux divers problèmes qu'elles peuvent poser. Il en résulte une rupture avec le monde étudiant et un rapprochement avec le monde du travail qui ne peuvent que favoriser son intégration à la communauté adulte.

3. La formule coopérative aide l'étudiant à s'orienter vers le monde du travail. Elle lui procure l'occasion de mettre ses talents à l'essai et de

recevoir la direction professionnelle dont il a besoin, non seulement dans sa sphère, mais aussi dans les sphères connexes.

4. L'alternance par période de quatre mois, entre les études et les stages pratiques rémunérés permet à nombre d'étudiants de poursuivre leurs études au niveau universitaire.

5. L'étudiant trouve dans cette formule une occasion exceptionnelle de développer un sens des responsabilités, un esprit de collaboration et une maturité qui lui permettront de s'intégrer rapidement dans son milieu professionnel.

6. L'Université tire avantage des liaisons étroites avec le monde des affaires et de l'industrie qui découlent naturellement du programme coopératif.

7. La formule coopérative permet une meilleure occupation des locaux universitaires; il en résulte une utilisation plus rationnelle de l'investissement, tant dans les locaux que dans l'équipement.

8. Les entreprises qui participent peuvent intégrer le stagiaire dans leur programme régulier d'entraînement pour les nouveaux diplômés. Elles ont ainsi une mesure plus précise de la valeur de l'individu en tant qu'employé éventuel.

9. Les entreprises qui coopèrent ont la perspective d'embaucher un diplômé qui possède une expérience pratique pertinente, qui connaît les us et coutumes de l'industrie et qui est déjà intégré dans son milieu de travail.

10. Les entreprises ont l'avantage d'embaucher un diplômé qui, l'expérience le démontre, fait preuve d'une plus grande stabilité à son premier emploi à plein temps. Les stages lui ayant donné l'occasion de travailler dans un certain nombre d'entreprises, le diplômé du cours coopératif fait le choix d'un emploi à plein temps sur une base plus rationnelle et réfléchie.

JONCAS, pp. 10-11, no 70

The most common advantage given for employer's participation, according to Cross, is recruitment of future workers. Not only does the employer have an opportunity ot interest promising young people in his field of work, but he has an opportunity to screen temporary cooperative employees for their desirability as permanent employees and for their promise as future supervisory personnel. In a recent case study at NASA's Langley Research Center it was concluded that career development for professionals will achieve best results when recruits are taken into the organization in cooperative work-study programs before they have graduated from college (Jarrell 1974). Students who had participated in cooperative education programs also exhibited more rapid rates of advancement. In summary, cooperative education programs have demonstrated the potential benefits of experiential education in the area of recruitment. Career exploration, involvement in practical training opportunities and contact with staff and organizational personnel who subsequently can be of assistance in attaining a job-each suggests extremely attractive incentives for both student and employer.

SEXTON, p. 32, no 75

Alternating system of cooperative education

This alternating schedule is particularly popular with employers because it ensures year-round coverage of the job assignment.

The assignment of student housing for instance becomes more difficult with the periodic changes in off-campus and on-campus living requirements. Student activities and athletic programs are directly affected by this calendar as well, for almost all student clubs and organizations must be duplicated, with a set of officers and activities in each division of the student body. For some athletic teams, the competitive season covers both school and work periods, so in these cases the potential team members have to be placed on job assignments near the institution to allow attendance at practice sessions as well as participation in the games.

Since the institution operates on a year-round basis, the faculty must be hired on a longer than normal contract year. Salary adjustments will have to be made, and it may become necessary to hire extra faculty for courses not covered by the regular faculty.

KNOWLES, p. 1046, no 6

It is difficult with the field experience program to find jobs that are both paid and directly related to a student's career goals or major field of interest, and one of the limitations of this calendar design is that it does not guarantee students financial assistance. Also, because of the short work period, an employer is not able to make an accurate assessment of the student's abilities or potential as a fulltime employee after graduation.

KNOWLES, p. 1046, no 6

Le mouvement coopératif commençant seulement à sortir de l'ère des études purement statistiques, il est actuellement impossible de disposer d'analyses objectives sur les avantages et les inconvénients (pédagogiques, culturels, ou psychologiques) de l'alternance en général et des différentes formules, en particulier. "Pourquoi se poser tant de questions, disent les Américains, puisque cela fonctionne depuis soixante six ans! "
DE L'AIN, p. 30, no 72

Ces avantages peuvent être groupés comme suit:

1. Motivation accrue chez l'étudiant car au fur et à mesure qu'il se rend compte de la relation qui existe entre le travail qu'il effectue et les principes qu'il étudie, son intérêt se développe pour son apprentissage et les objectifs sont mieux compris.

2. Initiation aux relations humaines que nécessite l'accomplissement d'un travail particulier pour l'étudiant qui est mis en relation non seulement avec les professionnels de sa profession mais également avec tout le personnel impliqué dans l'accomplissement d'une tâche.

3. Accessibilité accrue à l'enseignement universitaire, car l'alternance entre les sessions d'études et les stages pratiques rémunérés permet à plus d'étudiants de poursuivre leurs études.

4. Source de recrutement pour une entreprise car la continuité d'occupation d'un poste est-il, faut bien l'avouer, l'aspect qui intéresse en premier lieu les entreprises à participer à une formule d'enseignement coopératif. En le voyant évoluer sur place l'organisme peut connaître de façon plus précise

la valeur du futur diplômé en tant qu'employé éventuel et mieux évaluer son potentiel.

5. Intégration plus rapide d'un professionnel à une entreprise, car le contact de la réalité permet de développer un sens des responsabilités un esprit de collaboration qui deviennent des atouts importants pour faciliter l'intégration à un milieu professionnel.

6. Progrès du système éducatif car la liaison étroite entre le monde du travail et le milieu scolaire permet à l'université, d'une part, d'être constamment, par l'intermédiaire des étudiants et des coordonnateurs, au courant de nouvelles techniques, et d'autre part, de mieux adapter les notions théoriques aux méthodes utilisées dans l'industrie.

7. Plus grande stabilité du diplômé à son premier emploi à temps plein car la diversité des stages permet au jeune de faire le choix d'un emploi sur une base plus rationnelle et plus réfléchie.

CEGIR, pp. 41-42, no 934

L'ENSEIGNEMENT EN ALTERNANCE (FRANCE)

Definition

Four work periods are included in a four year program. The first work assignment is in a factory; the second in a sales training program. The third task is to complete a research project for a French company, and in the final period, the student works a quarter in the United States. This program

is among the first to be initiated in France.
WILSON, p. 60, no 78

L'enseignement ou l'éducation en alternance se définissent comme l'alternance entre deux types d'activités: les études et le travail dans une entreprise, une organisation à but lucratif ou non.

Cette alternance études-emploi se pratique depuis fort longtemps. Pour se limiter au monde moderne, elle fut inventée en Allemagne, il y a quatre siècles pour la formation des ouvriers qualifiés. C'est d'ailleurs ce "modèle allemand" qui inspira Marx - la liaison théorie-pratique, base conceptuelle de l'école communiste - et aussi les expériences anglo-saxonnes dans l'enseignement supérieur.

Au XIXe siècle, différents penseurs relevant du "socialisme scientifique" ou des courants utopistes proposaient soit de fusionner atelier de production et école, soit de rapprocher au maximum ces deux "institutions". Actuellement des marxistes non orthodoxes comme Mandel et Vogt en France, proposent d'associer études et travail productif dès l'âge de douze ans, tandis que des utopistes comme Paul Goodman et Ivan Illich estiment que l'école à temps plein, est une institution novice, fabrique de consommateurs passifs et dociles.

Faut-il ajouter que l'objectif "une école moins coupée de la vie" est réclamé partout et presque par tous. Consensus qui, plus marqué que naguère, masque combien d'ambiguïtés voire de contradictions renvoyant au rôle de l'école dans la formation des élites.
DE L'AIN, p. 111, no 72

Description

Au travers d'approches et de formulations diverses les groupes de réflexion semblent d'accord pour distinguer les différents usages de l'alternance.

Tout d'abord l'alternance facilite l'orientation des étudiants. Elle lui permet de mieux connaître le réel social, de trouver des motivations et de découvrir, parmi les différentes formations que peuvent leur offrir les établissements, celle qui convient mieux à leurs désirs, à leurs possibilités, à leur état de maturité ou à l'état des débouchés à un moment donné. L'emploi temporaire, qui correspond à cet objectif de l'alternance, doit alors se situer au début des études. Néanmoins, la plupart des participants estiment que l'entrée dans cet emploi temporaire doit être précédée d'une phase très courte (1 à 6 mois) de préparation psychologique et pré-professionnelle à cet emploi et à l'analyse de ces emplois afin d'éviter un désarroi de l'étudiant et le sentiment que l'établissement en cause s'est débarassé de lui avant même qu'il y soit entré.

Le second usage de l'alternance vise à une meilleure insertion de l'étudiant dans la vie active. Les emplois temporaires qui y correspondent seraient donc offerts après que l'étudiant ait reçu une formation générale et technologique appropriée. Il faut noter que les deux systèmes peuvent être cumulés et que, dans de nombreux cas, ils seront successifs et non pas exclusifs l'un de l'autre.

Enfin, l'alternance peut être également réalisée par et pour la formation continue, c'est-à-dire le retour d'un travailleur dans l'enseignement supérieur. De ce point de vue, il a été noté que l'introduction de l'alternance dans les formations initiales permettrait de débarrasser la formation continue de son rôle d'adaptation d'un individu mal formé initialement: afin de lui conserver son rôle essentiel de perfectionnement et de promotion de l'adulte actif, et de démocratisation du savoir et de la culture.

Il importe de noter que l'ensemble des participants est d'accord sur le fait que quels qu'en soient les motifs et les modalités, l'introduction de l'alternance dans l'enseignement supérieur doit avoir un caractère expérimental. Si la généralisation du système est généralement souhaitée et projetée, il paraît toutefois utopique d'y procéder à court terme. Ce serait probablement courir à un échec qui jeterait le discrédit sur le système tout entier.
DE L'AIR, p. 252, no 72

Critique

Avantages pour les enseignants

Les interviewés concernés ont généralement entrevu d'emblée un bénéfice de l'enseignement alterné pour eux-mêmes et qu'on peut qualifier d'après l'expression de certains d'"égoïste": il s'agit en effet de la possibilité de "compression" de leur nombre annuel d'heures de cours sur un laps de temps plus restreint. Cela aurait pour effet de "libérer" l'enseignant pendant une partie de l'année et lui permettrait de vaquer à ses propres activités en marge de l'enseignement proprement dit (recherches-voyages d'information, etc.)

"Là, il n'y a vraiment que des avantages sur le plan des enseignants, j'entends... Il est beaucoup plus agréable d'avoir son enseignement regroupé sur une période courte que d'être obligé de donner une heure de cours par-ci, par-là, tout au long de l'année. En tout cas pour nous, ce serait plus profitable... au cas... où vous aurez une alternance qui laisserait libre les enseignants une moitié de l'année, beaucoup en profiteraient pour aller faire des stages à l'étranger... c'est une réussite enfin... pas tous les ans bien sûr, mais de temps en temps d'aller faire des stages de recyclage, de rattrapage dans d'autres domaines... C'est un point de vue égoïste d'enseignement."
DE L'AIM, pp. 137-138, no 72

Les bénéfices de l'enseignement alterné pour les étudiants

Une première affirmation qu'on rencontre dans un certain nombre d'interviews est qu'une formule d'enseignement alterné serait parfaitement viable dans la mesure où elle va dans le sens des changements spontanés qui se dessinent à l'heure actuelle au sein du collectif étudiant. En effet, constatent quelques interviewés, la population estudiantine comprend de plus en plus de gens qui, en marge de leurs activités universitaires proprement dites, font un "extra-job" pour subvenir à leurs besoins. Comment s'explique cette tendance au changement selon les enseignants? Pour les uns il s'agit d'une réaction à la "tutelle financière des parents qui est de moins en moins supportée". Pour d'autres la pratique spontanée de ce type d'alternance quotidienne découle du fait que les étudiants "se rendent de plus en plus compte que ce n'est pas en restant pendant 6 ou 7 ans à l'université qu'ils auront plus

de chances de trouver un emploi qui corresponde à leurs voeux".
DE L'AIN, p. 139, no 72

Les avantages: susciter des interrogations,
permettre une meilleure assimilation du théorique

Affirmer, comme l'ont fait la plupart des enseignants, que l'alternance conduira l'étudiant à articuler et adapter la théorie à son expérience personnelle concrètement vécue, remet en cause la conception et les objectifs traditionnels de l'université.

Ceux-ci sont fondés sur la classique "transmission des connaissances qui suppose une relation verticale, dissymétrique, entre un professeur, dépositaire du savoir et détenteur de la vraie parole, et un étudiant réduit au rôle de receptacle passif.

Avec l'enseignement alterné, l'étudiant perd le statut qui était le sien jusqu'ici et, de simple spectateur ou auditeur, devient interlocuteur et co-acteur de sa propre formation.

Vu sous cet angle le rapport théorie-pratique admet un nouvel éclairage et les enseignants définissent alors les bénéfices qu'on peut retirer du système préconisé:

ce qui changera en premier, ce sera l'attitude des étudiants à l'égard de l'enseignement théorique. Car, bien souvent celui-ci ne présente à leur yeux qu'un intérêt purement formel, dans la mesure où l'obtention du diplôme en dépend. Plus sévère encore, un interviewé déclare que "si on proposait aux

étudiants de choisir entre tout apprendre et ne pas avoir de diplôme et ne rien apprendre mais avoir le diplôme, la plupart d'entre eux feraient le deuxième choix".

Une formule d'allers-retours entre l'enseignement et des expériences professionnelles pourrait avoir pour effet de susciter chez l'étudiant des interrogations à propos des problèmes rencontrés lors de la phase pratique, et de faire surgir des besoins théoriques authentiquement ressentis; les étudiants retourneront alors à l'université "porteurs de demandes et riches en questions multiples" auxquelles ils tenteront d'apporter réponse avec l'aide de l'enseignant.

Si les connaissances théoriques acquièrent ainsi un sens nouveau pour l'étudiant, elles seront également mieux comprises et mieux intégrées. Le va-et-vient entre les faits et les concepts qui en permettent la lecture le conduira à mieux situer la théorie après avoir découvert la réalité dont elle parle.

"L'avantage majeur est intellectuel. Si l'étudiant a cette expérience là au préalable, et après repasse à la théorie et découvre les formalisations abstraites, il comprendra beaucoup mieux et sa compréhension sera plus riche."

Enfin, un dernier avantage pédagogique tient au fait qu'une "application immédiate de la théorie assure aux étudiants une mémorisation plus durable de ce qu'ils ont appris".

DE L'AIN, p. 124, no 72

SANDWICH COURSE (COMMONWEALTH)

Définition

Il est officiellement appelé "sandwich" parce qu'il est formé de tranches réunies d'études et de travail dans une entreprise ou une administration. Il y a d'innombrables formules qui se regroupent en deux types: le "thin sandwich", le sandwich mince composé de plusieurs tranches d'études et de travail et le "thick sandwich", le sandwich épais où il n'y a qu'une tranche de travail à l'extérieur pendant une année.

DE l'AIN, p. 57, no 72

"Sandwich courses... consist of periods of study in college combined with one or more stages of practical training in industry, commerce or professional work. The training programs are carefully designed by the college and the firm in collaboration to ensure that the training is related to the college course".

KNOWLES, p. 1067, no 6

Sandwich courses, like the cooperative plan of education in the United States, seek a meaningful integration of classroom and work experience, thereby increasing the value to the student of the total educational process.

KNOWLES, p. 1066, no 6

In the thick sandwich course, one full year of work experience is included in the total program; this year may occur as early as the beginning of

74

the second year but more commonly occurs after two years of academic study. Thin sandwich courses include a number of periods of work experience, usually of six months duration, spread throughout the total program. The work periods range from as few as two to as many as five, with the first work period placed from as early as the beginning of the course to as late as the middle of the second year.

KNOWLES, p. 1068, no 6

Critique

Le "sandwich épais"

"Deux années d'études avant d'aller travailler permettent aux étudiants de former une communauté et de préciser leurs orientations" (Sir Peter Venables).

"Il ne s'agit pas d'une véritable intégration car il n'y a qu'un aller et retour" (2).

Il semble que le modèle "épais" a tout son sens quand cette longue période de travail est destinée à la préparation d'un projet. Il reste proche de la conception traditionnelle et rigoureuse de l'université: le maître prépare le disciple à faire une recherche personnelle.

Le sandwich "mince"

"En plaçant une première période industrielle tôt, il nous en revient des étudiants plus mûrs et plus motivés" (professeur de biologie à Brunel).

"Plusieurs périodes industrielles plaisent aux étudiants ayant un tempérament pratique et notamment aux futurs ingénieurs" (Buchanan).

"Cela permet d'occuper des emplois de nature différente dans plusieurs firmes" (professeur d'ingenierie de Loughborough).
DE l'AIN, p. 65, no 72

"Il y a trop de discontinuité dans l'environnement de l'étudiant, ce qui peut avoir de sérieux effets sur sa capacité à étudier. D'autre part, on ne peut pas persuader les employeurs de donner un travail réel à un étudiant qui n'a pas déjà une formation. A moins de leur confier des tâches de détail ce qui ne correspond pas à leur rôle futur dans l'industrie" (professeur de chimie de Loughborough).
DE l'AIN, p. 66, no 72

STAGES

Définition

Dans son sens le plus général, stage peut signifier: un enseignement clinique, un travail d'été avec rapport obligatoire, une clériçature requise par une corporation professionnelle, une période d'initiation, de formation primaire, de formation professionnelle, d'acquisition ou de perfectionnement d'une compétence professionnelle, une période de recyclage pour professionnels à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université, des travaux sur le terrain, des visites industrielles, etc.

Pour nos besoins, nous pouvons définir "stage" comme toute activité ou partie d'activité associée à un programme de formation et effectuée soit avant l'obtention du grade soit après et qui se déroule sous la responsabilité de l'université dans un milieu de travail.

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 78, no 50

Un document de travail du Comité conjoint des programmes du Conseil des universités définit le stage comme suit: "Toute activité ou partie d'activité associée à un programme de formation et effectuée soit avant l'obtention du grade, soit après, et qui se déroule sous la responsabilité de l'université dans un milieu de travail."

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 52, no 50

Ce document distingue également les stages d'initiation et les stages de formation. Il définit les stages d'initiation comme suit: "Les stages d'initiation constituent une prise de contact avec le milieu professionnel et une initiation aux techniques de cueillette d'informations, aux gestes professionnels de base, à l'appareillage et à l'instrumentation."

Quant aux stages de formation, ils sont définis comme suit: "Les stages de formation consistent en l'application des techniques et des gestes professionnels avec délégation plus ou moins grande de responsabilités aux stagiaires et se déroulent généralement sous contrôle d'un moniteur ou d'un superviseur."

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, pp. 52-53, no 50

Le Règlement du premier cycle de l'Université Laval définit le stage comme une des formules pédagogiques ou des techniques d'enseignement utilisée dans un cours, un cours étant l'ensemble des activités d'enseignement et d'étude portant sur une seule matière et s'échelonnant sur un trimestre (article 11-2.1 et 2.2).

Le Service de pédagogie universitaire (1), dans une publication sur les formules pédagogiques, définit le stage comme suit: "Une période d'expérimentation de l'étudiant en milieu réel où, sous la direction d'un superviseur, il s'entraîne à l'exercice de l'acte professionnel pour lequel il est préparé."
VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 50, no 50

Le stage est un mode de formation pratique qui se caractérise par la présence de l'étudiant en milieu de travail. Il doit comporter des objectifs précis de savoir et de savoir-faire. Enfin, il se déroule sous la responsabilité ou la surveillance d'un établissement d'enseignement, d'un ordre professionnel ou d'un employeur reconnu à cette fin.

Dans sa forme élémentaire, le stage peut consister en une période d'observation du milieu de travail sans participation effective au processus de production de biens ou de services. À la limite, il représente une période de probation où le stagiaire pose des actes professionnels au même titre qu'un agent pleinement formé, mais sous la surveillance plus ou moins immédiate d'un professionnel reconnu.
OFFICE DES PROFESSIONS, p. 2, no 91

Description

Le stage est un ensemble d'activités et non pas une formule pédagogique

Contrairement à ce qu'en dit le règlement du premier cycle de l'Université, le stage constitue un ensemble d'activités au même titre qu'un cours, plutôt qu'une formule pédagogique. Le stage n'est pas une technique d'enseignement, mais plutôt un ensemble d'activités particulières se déroulant généralement à l'extérieur de l'Université et faisant l'usage d'un ensemble varié de formules pédagogiques, selon la discipline (exemples: cours magistral, méthodes des cas, mémoires et projets, travaux pratiques, séminaires, enseignements individuels, etc.).

Le stage est un ensemble d'activités supervisées

Le stage est un ensemble d'activités où l'étudiant, tout en étant son propre agent de formation, est encadré par un professionnel expérimenté qui le guide dans son auto-apprentissage et s'assure que les objectifs pédagogiques des activités sont atteints.
VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 12, no 50

Le niveau de la responsabilité et l'objectif poursuivi par le stage nous permettent de distinguer deux catégories de stages:

a) Les stages de formation (à l'intérieur de programmes d'enseignement):

Ceux-ci s'inscrivent dans un programme d'étude, sont une condition pour l'obtention d'un diplôme et ont essentiellement un objectif pédagogique.

De plus, le stage de formation fait l'objet d'une évaluation sanctionnée par l'établissement d'enseignement.

Les stages de formation permettent le plus souvent à l'étudiant de se sensibiliser avec le milieu où il devra œuvrer à sa sortie de l'établissement d'éducation, de faire le lien entre la formation théorique qui lui a été donnée et les applications, de s'initier aux principaux gestes professionnels qu'il devra poser. Ces stages sont sous la responsabilité de l'établissement d'éducation, mais se font le plus souvent en collaboration avec un groupe professionnel ou un employeur important.

b) Les stages d'entraînement:

Le stage d'entraînement professionnel s'effectue lorsque l'on considère que le candidat a une base suffisante pour pratiquer sa profession, sans avoir suffisamment d'expérience pour le faire de façon autonome ou avec l'habileté voulue. Il s'oppose au stage de formation puisque ce dernier s'inscrit à l'intérieur d'un programme d'étude et se veut comme un moyen d'acquérir des connaissances ou de les confronter à la pratique.

Le stage d'entraînement est donc souvent une période probatoire pour permettre au candidat d'acquérir de l'expérience. Ce stage se fait après l'obtention du diplôme, il est sous la responsabilité de l'ordre professionnel, de ou des employeurs. Dans le premier cas il s'agit d'une mesure visant à protéger le public, il se justifie surtout lorsque le professionnel aura à pratiquer sa profession dans un contexte de relation directe avec un client ou

de grande autonomie; dans l'autre cas il s'agit d'une période d'entraînement et d'intégration assumée par l'employeur, pour garantir la qualité de son service ou de son produit.
OFFICE DES PROFESSIONS, pp. 2-3, no 91

Deux grandes catégories de stages peuvent être actuellement repérées, selon l'opinion de nombreux chefs d'entreprises:

1) Le stage ouvrier

Il a correspondu à une époque, et semble actuellement en voie de régression. Ce mythe de l'ouvriérisme, ce souci de "sensibiliser les futurs cadres à la condition ouvrière" a prévalu dans les années d'après-guerre: on peut citer ainsi les stages de première année des écoles des Mines, imposés alors, et qui ne sont plus obligatoires actuellement.

Aujourd'hui, ni les étudiants (nous l'avons vu), ni les entreprises ne semblent très partisans de ce type de stage.

"Les stages comprennent des jobs. Par exemple, en été, il est parfois procédé à une révision du matériel pour laquelle le personnel d'entretien est insuffisant. On embauche alors en particulier, des Arts et Métiers; il n'y a pas de vision d'embauche" (Centrale études - entreprise T.).

"Le stage ouvrier: il s'agit en général de stages effectués pendant les vacances par des étudiants de toutes origines qui assurent moyennant rémunération le remplacement de personnel en congé. Le stage ouvrier est une prise

de contact avec le milieu humain de l'entreprise" (Centrale étude - entreprise B.).

Ce type de travail ressort donc bien davantage de l'emploi "temporaire" (en général de vacances) correspondant à des tâches de pure exécution, et recherché par les jeunes comme complément de ressources.

Les étudiants que nous avons interrogés ne s'y trompent d'ailleurs pas; ils les classent le plus souvent dans la rubrique "travail occasionnel"(1).

2) Le stage "technique"

"Le stage ouvrier, c'est un emploi temporaire pour les élèves de première année; le stage de technicien pour les élèves de deuxième année, c'est un stage plus structuré" (Centrale étude - entreprise K.).

Une grande latitude existe selon les entreprises, dans l'organisation de ce deuxième type de stage: les emplois proposés vont de ceux d'employés à techniciens, techniciens supérieurs, cadres moyens, jusqu'à ingénieurs.

"Notre entreprise attribue toutes sortes de stages, du stage ouvrier au stage d'ingénieur. 70% d'entre eux se font sur le chantier" (Centrale étude-entreprise S.).

Selon les entreprises, le véritable stage étudiant, qu'il soit "obligatoire" c'est-à-dire intégré aux études, situé le plus souvent hors de la période des vacances et contrôlé par l'école, ou "facultatif" c'est-à-dire

simplement conseillé aux étudiants, non intégré aux études, et se déroulant en général pendant les vacances scolaires, est à distinguer:

a) Des "emplois temporaires", comme il a été noté ci-dessus.

b) Des périodes de "pré-emploi", ou périodes d'essais déguisées; le stage se différencie de cette formule par la fait qu'il ne comporte pas d'engagement conditionnel. Il n'est pas une "antichambre de l'emploi" (2). Du même ordre sont également les stages de pré-situation": "il s'agit de stages demandés par des étudiants diplômés, pour quelques mois, qui se placent entre la fin de leurs études et le départ pour le service militaire; il s'agit de stages rémunérés d'un caractère particulier" (Centrale étude- entreprise F.). DE l'AIR, pp. 198-199, no 72

Critique

Le stage est un moyen privilégié d'assurer la formation pratique de l'étudiant

Dans un contexte d'économie des ressources humaines, financières et physiques, le stage doit être considéré comme un moyen privilégié d'assurer la formation pratique d'un étudiant. Un programme ne devrait donc avoir recours à un stage qu'après avoir examiné l'ensemble des activités qui le compose afin de déterminer si celles-ci ne permettent pas d'atteindre en partie ou en totalité les objectifs que vise le stage. De plus, les solutions de rechange "in situ" devraient être examinées avant d'utiliser le stage dans un programme.

Voilà donc, en bref, les quelques éléments qui peuvent caractériser un stage. La principale conclusion que l'on peut tirer de cette analyse, c'est

que le stage ne peut être défini de façon isolée et indépendante. Il doit être examiné et analysé dans le contexte plus global des objectifs poursuivis par un programme et, plus particulièrement, des objectifs de formation pratique de ce programme. De plus, le stage devrait être considéré comme un cours plutôt qu'une formule pédagogique.

Partant de cette analyse, on peut décrire le stage comme suit: un ensemble d'activités d'enseignement et d'études supervisées, d'une durée limitée, intégrées à un programme comme cours obligatoire en vue de la formation pratique de l'étudiant et se déroulant dans un milieu de travail généralement à l'extérieur de l'Université, sous la responsabilité immédiate de celle-ci.
VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 15, no 50

Plusieurs croient que le stage est le moyen privilégié pour favoriser l'apprentissage expérientiel. Nous ne croyons pas que le stage, sous sa forme actuelle, remplisse cette attente. On a souvent l'impression que les stages sont "plaqués" dans le programme de formation de l'étudiant pour lui fournir la totalité des crédits exigés et aussi parce qu'on n'a pas trouvé moyen de lui faire apprendre autrement sa future profession.
CYR, p. 58, no 924

Autre avantage pour l'employeur: le stage de fin d'études permet à l'employeur de tester la valeur des écoles et surtout de repérer les "bons éléments".
DELFOSSE, p. 6, no 22

Si ce stage apporte peu sur le plan technique, il oblige parfois à une remise en cause intellectuelle; lorsqu'il faut, par exemple, avouer son ignorance devant un pistolet de scellement ou sur les questions que posent les ouvriers...

Toutefois, les enseignants et les responsables doutent parfois de l'efficacité de ce contact avec les "tribus" ouvrières.
DELFOSSE, p. 2, no 22

Expérience clinique: situation vécue dans le milieu qui contribue à la formation des étudiants en stage. Ces situations sont composées d'observation et d'exécution d'actes professionnels indispensables à l'exercice éventuel d'une profession, sous le contrôle de professionnels de la santé ou de services sociaux disposant d'une compétence reconnue et placée sous la juridiction de l'institution d'enseignement, uniquement pour ce qui concerne la dimension pédagogique.

Enseignement clinique: activité faisant ressortir entre les actes professionnels observés ou exécutés lors d'expériences cliniques les connaissances scientifiques qui les sous-tendent et dont est responsable le personnel de l'institution d'enseignement.
VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p.52, no 50

INTERNATS

Definition

1. The report of the Peabody Conference (Gray, 1963) specifically defines the internship as an experience geographically and administratively separated from the training program.
REILLY, PRYZWANSKY, p. 168, no 44

2. The intership, says Murphy, connotes the "transition between learning and practice, much in the manner of the medical internship... The primary interest is to bridge the gap between academic and professional worlds for the fledgling administrator."
SEXTON, p. 11, no 75

Critique

This lack of homogeneity is the basic weakness of present graduate clinical programs when viewed on a national level and, as such, represents a logical point at which to begin a discussion of how they might be strengthened. What are the factors which have contributed to it? Among the most important are:

1. A failure on the part of many schools and colleges to define and establish the essential elements and educational goals of internships and residencies.

2. A tendency for each school or college to develop its programs independently of the others.

3. A lack of coordinated planning between the schools and the specialty boards of the AVMA.

4. A difference in the motivation of the various schools for establishing internships and residencies. For example, some appear to have been motivated by their perception of the needs of the profession, others by the desire to obtain cheap clinical help, or to provide the critical mass of people needed to operate a 1 or 2 man service.

5. A practice on the part of some schools or departments of inaccurately applying the term, resident or intern, to students enrolled in graduate academic programs, so as to allow these students to fulfill the requirements of specialty boards.

CELLO, p. 21, no 20

Even if school instructors and agency staffs had a true partnership, even if their relations were harmonious and their worlds consonant, the student hoping for a broad-based, thoroughly professional education imparting generally applicable principles would have a difficult course to pursue. It would still be difficult because so much of the student's time must be spent in learning detailed organizational procedures and performing narrow tasks that might better be left to later on-the-job training dictated by the necessities of bonafide

employment. As the field practicum usually operates at present, it serves merely to create an artificial situation that may quickly deteriorate into a predicament for the student torn in his dual role of scholar and agency functionary.

PALMERA, p. 320, no 19

A program such as the one we are considering here offers several advantages to the administrative candidate. In the first place, it allows him to observe differing administrative styles. Under more typical arrangements the intern is as dependent on the supervising administrator for his conceptual model of administrative behavior as the student teacher is on the master teacher to whom he has been assigned. Even in circumstances where the supervising administrator is truly a superior administrator, the model he provides may not be the one which is most appropriate for the intern in view of the intern's capabilities and personality. Furthermore, this approach leaves little opportunity for the intern to compare alternative approaches to similar problems in order to form opinions about the relative merits of these different approaches.

Secondly, problems are different in districts of different size, with differing degrees of urbanization, with different levels of financial support and with differing ethnic distributions. If the administrative internship provides experiences, for example, only in a middle class, medium size, suburban districts, the intern may remain so ignorant of tasks required in other kinds of districts that his usefulness as an administrator will be severely limited.

Thirdly, and unlike other programs which have attempted to broaden the scope of the internship, the Bureau of School Service and Research related activities provide interns with opportunities to assume responsibility for significant projects and follow them through to completion.
CLARK, p. 40, no 32

Internship is limited in scope because most of the intern's experiences occur in a single district where he is likely to be exposed to a limited range of administrative styles. Also, the problems he faces, while perhaps similar to those in other districts, are in their appearances unique to the situation in which he is working. Thus, size of district, socio-economic conditions, and historical precedents combine to localize the nature of the experiences which the intern has. The cooperative relationship between the intern, the district administrator and the college supervisor should help broaden the program and help assure that the particular activities are made available to the intern which best meet his needs. However, one of the most conclusive of Pickering's findings was that this kind of individualization does not appear to be a reality. He noted that: The greatest percentage of interns at all three levels of the internship reported that their internship experiences were repetitions of experiences prior to the internship...
CLARK, p. 40, no 32

Practicum experiences are more coherent than has been the case in the past. Often the student was not exposed to the total functioning of psychological services in the school until his internship. Rather than allowing the extern to concentrate his experience in what may become a special emphasis, plan-

ned exposure to a variety of duties and responsibilities is stressed.

Practicum experience are planned under the following arrangements. A basic provision of the program is that most of the practicum clock hours accumulated by the student take place in the school setting. This seems to be a logical requisite, since field experiences should take place in settings in which the student will be expected to function upon graduation. Additional experiences are included in settings in which the objective is to facilitate the growth of children and youth.

Placements are made in elementary or secondary schools on a yearly basis, which assures the extern sufficient exposure to the dynamics of the settings.

From the first semester, practicum experiences are geared to accompany a sequential curriculum. Skills that are taught at the university immediately are applied in a school setting. While field placement is designed with a student's peculiar strengths and weaknesses in mind, the shaping of the individual's overall professional growth remains one of the primary objectives of the program. Assessment begins with a review of the applicant's record and statement of his professional objectives. Periodic reviews of his work, coupled with supervision, allow for the establishment of productive feedback cycles for the student and the program.

Supervision utilizes the faculty of the school psychology program and often takes place in the field. With assistance from his supervisor, the extern establishes objectives for each assignment and directs attention to

methods of accountability. The intensive field experiences implied above have revealed the need for an added dimension to the training. A practicum seminar that utilises a laboratory training format provides a vehicle to analyze problem-solving approaches.

PRYZWANSKY, p. 311, no 34

New residents without medical experience are not ignorant, nor are they poorly motivated. Indeed, on both scores they are at least on a par with their medically trained peers. The problem is that they are poorly trained.

This situation will continue until the new residents are required to complete a period of medical internship or residency prior to their psychiatric training. Without such training, they cannot maximize their psychiatric training experiences. Moreover, once into psychiatry, they manifest extreme reluctance to return to medical services.

WESTERMEYER, p. 693, no 11

AUTRES FORMES D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE

Définitions

1. Laboratoire

On pourrait résumer la formule pédagogique du "Laboratoire" appliquée au service social par la succession des étapes suivantes:

1) L'observation avec implication personnelle:

Cette observation pouvant se réaliser en situation concrète, vécue

au moment présent par un système-client, individu, groupe ou communauté, ou encore dans des situations simulées pour fin d'étude.

2) La réflexion et l'analyse de ces situations de vie:

Incluent un regard sur les attitudes et les sentiments spontanés de l'étudiant ainsi que sur les réponses d'autrui à sa présence. Cette étape inclut aussi l'analyse et la réflexion sur les problématiques de la situation et de l'intervention professionnelle effectuée ou éventuelle.

3) La recherche des connaissances:

Permettant de comprendre la dynamique des phénomènes vécus et observés.

4) La discussion:

Avec mise en question par l'étudiant de la signification de ses connaissances et des attitudes de "soi en situation" comme moyen de compréhension des comportements humains.

5) Le retour à l'action:

Et l'essai d'intégration de l'acquis dans une nouvelle expérimentation appliquée.

Ainsi conçu, le laboratoire suit l'enseignement des méthodes théoriques de pratique et constitue un premier niveau d'actualisation de l'étudiant et de mise à l'épreuve de ses aptitudes et de ses habiletés mais dans une situation "contrôlée".

ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL, p. 400, no 60

2. Formation pratique

Dans ce contexte "formation pratique" se définit par opposition à la formation théorique et englobe toutes les activités qui ne visent pas à l'acquisition des connaissances.

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, p. 86, no 50

3. Field work & Field instruction

Although there have been some mutations of this original approach and the process has been relabeled from fieldwork to field instruction, the underlying structure has remained the same: regular, private conference with supervisors in which they can pass on their accumulated practice wisdom and instruct workers in applying this knowledge to their own caseloads. Emphasis was placed on the detailed recording of cases, which was used to analyse the learner's casework skills.

WIJNBERG, SCHWARTZ, p. 7 no 30

4. Externship & Preceptorship

Off-Campus Program Components

1. "Externship" should be the title of the off-campus program that is primarily oriented toward an on-the-job experience for veterinary students.

2. "Preceptorship" should be the title of the off-campus program that is primarily oriented toward supplementing the on-campus curriculum with student experiences most available with practitioners.

GETTY et al, p. 14, no 7

5. Off-Campus Education

Off-campus education, or some equivalent practitioner-supervised activity, may include apprenticeships, preceptorships, tutorials, out-patients clinics, clerkship, traineeships, externships, or similar activity encompassing a form of off-campus student learning. ... a practitioner supervised experience on the part of the student.

GETTY et al, p. 12, no 7

SECTION IV

RÔLE DES AGENTS DE LA FORMATION: RESPONSABILITÉ DE LA FORMATION PRATIQUE

Préliminaires

A. Rôle et responsabilités de l'université

B. Rôle et responsabilités du milieu

C. Position de la Commission d'étude sur les universités

D. Position du Conseil des universités

La plupart des sources se limitant à décrire partiellement des rôles dans des expériences sans que l'objectif premier soit d'élaborer sur ce point, les données sont plutôt difficiles à trouver. Les pages qui suivent expliquent en partie ce phénomène dans les préliminaires. On a ensuite regroupé les principaux textes décrivant les rôles respectifs de l'université et du milieu puis, à cause de leur à-propos et de leur spécificité québécoise, on a regroupé les points de vue exprimés par deux organismes officiels: la Commission d'étude sur les universités et le Conseil des universités.

PRÉLIMINAIRES

Les données précises sur le rôle de la pratique, la place exacte du travail à la production dans les cursus d'études supérieures des différents pays sont fort rares. Ce qui ne manque pas d'être paradoxal puisque la liaison entre théorie et pratique est un des principes de base de tous les systèmes d'enseignement supérieur des pays socialistes.

L'une des raisons en est peut-être que la collecte des données par les organisations ou les conférences internationales a jusqu'à présent davantage porté sur l'évolution des effectifs, l'accès des différentes classes ou groupes d'âge à l'enseignement supérieur, la durée des études, que sur l'organisation de ces études.
DE L'AIR, p. 87, no 72

Si les universités françaises, où prédomine "l'esprit latin", ont une inclinaison naturelle pour le théorique et "cultivent à l'excès le goût de l'abstrait" une chose paraît claire aux intéressés: c'est qu'à la faveur de l'enseignement alterné le rapport entre théorie et pratique va être transformé et "conduire à une modification de la perception de ce qui est théorique".

La perspective d'une telle transformation est diversement appréciée par les interviewés. Si l'un affirme que "*c'est une idée bien*

français, et parfaitement stupide, que la théorie peut précéder la pratique", l'autre répond que "*les abstractions généralisantes ont de très grandes vertus dans la mesure où un esprit abstrait est un esprit mobile et relativement préparé à affronter des situations concrètes diverses*".

Cependant le discours des enseignants oscille généralement entre ces deux attitudes extrêmes d'une manière assez caractéristique: souvent un même aspect de l'alternance est considéré tantôt comme positif tantôt comme négatif selon la manière dont on l'aborde.

DE L'AIM, p. 121, no 72

A. RÔLE ET RESPONSABILITÉS DE L'UNIVERSITÉ

Les nouvelles tâches des universités

Cette dernière condition en induit une autre sur laquelle l'attention ne manquera pas d'être attirée et qui a trait au rôle et à la nature des tâches qui incomberaient aux établissements d'enseignement supérieur et aux universitaires du fait de l'introduction de l'alternance. C'est ainsi que les universités, par exemple, auraient la charge principale du contrôle de l'exercice de l'emploi et de l'évaluation du bénéfice intellectuel qu'en retirerait l'étudiant. On a même été jusqu'à penser que l'établissement d'enseignement engagerait sa responsabilité ou, tout au moins, son crédit à l'égard de l'employé comme de l'employeur.

– Les incidences profondes et vastes de l'alternance sur la

pédagogie ont été soulignées par tous. Il a été notamment mis en relief qu'un nouveau type de fonction apparaîtrait, celle de "correspondant", fonction intermédiaire entre la fonction enseignante et la fonction administrative. Le correspondant serait un universitaire chargé de piloter l'étudiant à la fois dans ses études, dans la découverte et dans l'exercice de son emploi.

- Dans un système de formation alternée, le correspondant jouera un rôle essentiel dans la solution d'un problème qui a longuement retenu l'attention de certains groupes: celui de l'évaluation de l'acquit obtenu par le travail temporaire et la sanction globale de la formation alternée. De ce point de vue, il paraît évident à tous qu'une collaboration intime devra être nouée entre les enseignants et les responsables de l'organisme qui accueillera l'étudiant-travailleur. Toutefois, il est certain que "*le système de notation*" et la hiérarchie des valeurs ne sont pas toujours semblables dans l'université ou la grande école d'une part, et dans l'entreprise ou l'administration ou le centre culturel d'autre part. Il faudra donc trouver des solutions qui résideront dans la prise en considération, non pas d'un niveau de connaissance, mais d'un bagage dont l'appréciation devra se faire à partir de critères nouveaux. Tout le monde est d'accord que cette appréciation doit rester de la responsabilité des établissements d'enseignement et des enseignants eux-mêmes. Toutefois, c'est la notion même du diplôme final qui se trouve remise en cause ainsi que le concept de diplôme national, fondé sur la notion de programme qui ne résistera sans doute pas à l'intrusion de la formation alternée.

DE L'AIN, pp. 254-255, no 72

Rôle de l'université au niveau organisationnel

L'université prendra contact avec les employeurs et les incitera à définir des emplois appropriés ("travaux détachables" dans l'organisation interne de l'entreprise et travaux pouvant être occupés par roulement) et réservés contractuellement aux étudiants.

Elle proposera une liste d'emplois aux étudiants. Elle discutera le contrat avec l'employeur après démarche personnelle de l'étudiant.

Des enseignants devront consacrer tout ou partie de leur temps à la recherche d'emplois et au tutorat: les représentants des activités extérieures y aideront (par exemple comme professeurs associés).

Le travail des enseignants qui se consacreront à cette tâche sera valorisé: tout travail portant sur la transmission des connaissances (didactique...) pourra constituer une thèse sur la discipline; après tout le doctorat conduit à l'enseignement!

L'alternance implique que l'année universitaire puisse être découpée et qu'une concordance s'établisse entre le rythme de la vie économique et celui de la vie universitaire. Elle implique aussi une disparition des programmes d'enseignement rigides.

DE L'AIN, p. 271, no 72

Responsabilités de la réalisation des stages (1er cycle et 2e cycle)

L'Université Laval part du principe que la responsabilité d'assurer la formation professionnelle des étudiants en service social lui appartient et l'École de service social est en place pour s'acquitter de cette responsabilité. Toutefois, compte tenu du fait que c'est dans des établissements du ministère des Affaires sociales et dans d'autres organismes que s'exercent sur le plan pratique les activités professionnelles des travailleurs sociaux, elle reconnaît comme essentielle la contribution de ces organismes à la formation des travailleurs sociaux.

Plus concrètement, ce principe s'articule de la manière suivante:

a) En concevant la formation pratique fournie par les stages comme partie intégrante de l'ensemble de la formation professionnelle, l'Université doit en assumer la responsabilité. La contribution à la formation pratique des établissements relevant du ministère des Affaires sociales et des autres organismes en est une de collaboration avec l'Université. Cette collaboration devrait se traduire par un apport des professionnels à la définition des contenus plus précis des stages envisagés dans des établissements ou organismes et à l'organisation de ces stages.

b) L'Université, tout en considérant essentielle la nécessité d'une contribution des professionnels des établissements et autres organismes de services sociaux à la formation des étudiants en service social, reconnaît comme sa responsabilité propre de s'assurer que le contenu des

stages offerts aux étudiants permette à ces derniers d'acquérir le niveau de formation pratique défini dans le programme de formation en service social.

c) Si on accepte que la responsabilité de l'ensemble de la formation professionnelle (i.e. formation pratique et théorique) est la responsabilité première de l'Université, il en découle normalement que l'Université doit être en mesure d'avoir des ressources pour assumer les tâches reliées à cette responsabilité (principalement la supervision, l'enseignement pratique), c'est-à-dire que l'Université s'assure que des professeurs soient habilités à la formation pratique. Ces professeurs assument des tâches de consultation, de support pédagogique ou de formation des superviseurs de stage.

ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL, p. 115, no 60

L'École de service social

L'École assume la responsabilité d'appliquer le programme de formation théorique et pratique en service social. Pour la formation pratique de ses étudiants, l'École a recours aux organismes et aux services sociaux qui répondent à ses critères comme endroits de stage en service social. Ces agences accueillent les stagiaires, fournissent généralement les superviseurs de stage et prennent vis-à-vis de l'École certaines responsabilités.

La direction de l'enseignement pratique et théorique appartient à l'École. Celle-ci décide en dernière instance du contenu, des fins et

des méthodes propres à l'enseignement pratique et théorique. Elle prend donc les moyens nécessaires pour que la formation pratique complète réellement l'enseignement théorique. Dans ce but, elle assume les responsabilités suivantes:

1. elle établit des règlements et une administration des stages;
2. elle nomme un coordonnateur des stages;
3. elle désigne un comité des stages;
4. elle établit des critères pour le choix des organismes qui serviront de cadres de stage à ses étudiants et approuve ce choix;
5. elle établit des critères pour le choix des superviseurs de stage;
6. elle tient les organismes au courant du programme de formation théorique et pratique des étudiants;
7. elle offre des cours en supervision particulièrement pour la formation des superviseurs de stage;
8. elle assigne à chaque étudiant un consultant dont la fonction et, par conséquent, la principale responsabilité est de servir de conseiller personnel aux étudiants dans l'organisation et l'intégration de leur programme de formation théorique et pratique ou dans tout autre problème personnel concernant leur formation et leur orientation en service social.

ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL, p. 116, no 60

– Certains sont d'avis que le diplôme universitaire donnant accès à une corporation professionnelle devrait intégrer les stages au programme de formation conduisant à ces diplômes. Ainsi, les stages exigés par certaines corporations professionnelles après l'obtention d'un diplôme universitaire devraient être intégrés à un programme de formation initiale

ou, s'ils le sont déjà, devraient y demeurer.

— D'autres pensent au contraire qu'en vertu de l'autonomie universitaire, toutes les exigences posées par des corporations professionnelles devraient être à la charge de ces corporations et faire l'objet d'exigences supplémentaires au diplôme requis pour être admis à une corporation. Selon cette interprétation, les programmes universitaires devraient fournir aux étudiants une formation générale et fondamentale et laisser aux futurs employeurs de ces étudiants, de même qu'aux corporations professionnelles, le soin de leur donner la formation et l'expérience pratique dont ils auront besoin pour assumer leurs tâches professionnelles de façon autonome.

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, UNIVERSITÉ LAVAL, p. 9, no 50

Le stage est sous la responsabilité de l'Université

Même si un stage se déroule dans un endroit sis à l'extérieur de l'Université, c'est cette dernière qui en a toute la responsabilité pédagogique. C'est en effet à l'Université que revient la responsabilité d'identifier les objectifs spécifiques du stage et d'intégrer ce dernier à un programme de formation. C'est aussi à l'Université qu'il appartient de choisir les superviseurs ou les maîtres de stage qui deviennent en quelque sorte des ressources pédagogiques rattachées à l'Université.

VICE-RECTORAT À LA RECHERCHE, UNIVERSITÉ LAVAL, p. 15, no 50

L'Office estime utopique de penser que les corporations professionnelles pourront assumer seules, et en majeure partie, le financement de ces programmes. Nous ne voulons pas par là enlever aux professionnels en cause la responsabilité de défrayer une partie des cours de formation continue. L'Office ne croit cependant pas, notamment en raison des particularités de chaque secteur professionnel, que le rôle des universités et du ministère de l'Éducation devrait être limité à fournir l'infrastructure pédagogique alors que les corporations seraient appelées par des contrats de service à en défrayer le coût.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC, p. 13, no 56

Dans son avis sur la formation des professionnels, le Conseil a situé le rôle de l'université dans la formation des professionnels.

Cette politique affirme en particulier que "l'entière responsabilité d'organiser et d'appliquer les programmes de formation clinique dans les domaines de la santé et des services sociaux appartient aux institutions d'enseignement" (article 10) et qu'à ce titre elles doivent déterminer les conditions d'apprentissage et fournir les ressources enseignantes nécessaires à la bonne tenue d'un stage (article 11). De ces principes, l'entente déduit un certain nombre de règles applicables au financement et en particulier l'obligation pour l'institution d'enseignement d'assumer toutes les dépenses directes imputables à la tenue d'un stage, les salaires des personnels dont les services sont requis étant remboursés selon les taux prévus dans les conventions collectives du réseau des établissements relevant du ministère des Affaires sociales.

M.E.Q., C.U., p. 3, no 1008

B. RÔLE ET RESPONSABILITÉS DU MILIEU

It is time to consider the possibility of transferring responsibility for internship training out of the veterinay schools. I believe that institutions like Angell Memorial Animal Hospital and the Animal Medical Center provide training much more appropriate to the needs of interns than do most schools. They have large case loads, skilled professional staff and, most important, the teaching programs are not diluted by the presence of veterinary students.
CELLO, p. 23, no 20

Fondements et responsabilités de la formation pratique

Globalement, les organismes de stage ont à contribuer à la formation pratique sur deux plans: d'abord, ils assurent l'encadrement professionnel à l'accomplissement des tâches d'intervention de l'étudiant; de plus, ils doivent aussi fournir les équipements, en particulier les espaces nécessaires, les autres biens mobiliers, et les services administratifs de support en vue de la préparation des dossiers et rapports nécessaires à leur formation et en vue de faire la correspondance qui concerne leur travail.

L'établissement ou autre organisme qui accepte de prendre des étudiants en stage accepte donc en même temps les responsabilités suivantes:

1. Faire profiter les stagiaires et l'École de l'espérience professionnelle de l'organisme susceptible de promouvoir la formation des étudients et d'améliorer la connaissance dans le domaine du service social;

2. Proposer parmi son personnel, des candidats qu'il croit aptes à la fonction de superviseurs de stage;

3. Après la nomination des superviseurs de stage, diminuer les charges de ceux-ci suffisamment pour qu'ils puissent satisfaire aux exigences de leur nouvelle fonction;

4. Permettre aux superviseurs de stage d'assister aux assemblées auxquelles ils seront convoqués par l'École;

5. Permettre aux superviseurs de stage de recevoir la consultation établie par l'École;

6. Permettre aux superviseurs de stage de suivre un cours de supervision à l'École de service social;

7. Permettre aux superviseurs de stage de choisir les cas et/ou les tâches devant être assignées aux étudients pour fin d'intervention;

8. Procurer aux stagiaires l'occasion d'assister aux assemblées du personnel, conférences, séminaires, et de prendre contact avec les autres méthodes de service social qui se pratiquent dans l'agence ou ailleurs: administration, recherche, organisation communautaire et service social des groupes ou service social personnel, selon les cas;

9. Rembourser au stagiaire les frais de transport et autres frais encourus pour son travail si celui-ci est à l'extérieur de la ville;

10. Assumer une prise en charge de situations ou tâches par un professionnel de l'organisme en l'absence du stagiaire et/ou de son superviseur de stage.

ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL, p. 119, no 60

Conditions requises de l'organisme

1) L'organisme devrait fournir à l'étudiant un encadrement adéquat. Comme dans plusieurs cas, les projets sont présentés par l'organisme, ce dernier assume, autant que possible, la supervision de l'étudiant qui travaille à la réalisation.

2) L'organisme donne la possibilité à l'étudiant de jouer le rôle de tout agent d'intervention engagé dans un processus d'action complet, soit l'étude de la communauté, la définition de la problématique, la formulation d'alternatives, l'élaboration d'un plan d'action, sa réalisation et l'évaluation de l'action.

3) L'organisme doit centrer principalement l'étudiant dans une action avec la population, et non une action orientée exclusivement vers la structure administrative interne de l'organisme lui-même, des corps intermédiaires, des agents d'administration, etc...

4) L'organisme peut offrir différents types de projets d'intervention

collective, où l'accent peut être mis soit sur l'animation de groupes d'action sociale, soit sur l'aménagement de ressources, soit sur une conjugaison des deux, selon la nature des projets et des méthodes à utiliser pour les réaliser.

5) Le superviseur doit avoir une formation en intervention collective ou en organisation communautaire, et quelques années d'expérience à son crédit.

(ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL, p. 226, no 60)

Rôle de l'entreprise (publique, privée, culturelle)

L'expérience ne peut réussir que si les étudiants sont traités comme des travailleurs temporaires d'un type particulier. Des contrats-types seront négociés dans les discussions sur les conventions collectives.

Sur cette matière, les services publics et les entreprises d'État doivent donner l'exemple de l'offre des emplois.

L'interaction des enseignants et des praticiens doit permettre de définir l'acquit de l'étudiant. L'université saura en tenir le plus grand compte pour la collation des grades.

(DE L'AIR, p. 27), no 72)

. Les deux premières raisons avancées par les entrepreneurs (soigner son image de marque, déceler des candidats possibles pour le

recrutement des cadres) correspondent à des avantages précis pour leur entreprise. Elles sont bien évidemment, surtout la première, davantage citées par les grandes entreprises.

. La troisième raison (améliorer les relations entre entreprises et universités ou écoles) est également citée par les chefs d'entreprises petites et moyennes.

Elle paraît correspondre à une tendance plus marquée que naguère, surtout à l'égard des universités: désir de diversifier les recrutements de jeunes cadres et pour cela avoir des liaisons également avec les universités. Il semble souvent s'agir d'intentions.

Cela recoupe les résultats de la dernière enquête menée par la S.O.F.R.E.S. auprès des entreprises (2): les grosses entreprises jugent à 61% que le stage est utile à l'entreprise, contre 37% des petites entreprises; 79% des grosses entreprises reçoivent des stagiaires, contre 13% des petites entreprises.

DE L'AIN, p. 198, no 72

La responsabilité de l'entreprise dans le déroulement du stage

La question suivante était posée aux étudiants qui avaient une expérience de stage:

- *"Selon vous, l'intérêt d'un stage dépend-il essentiellement: des possibilités offertes par l'entreprise au stagiaire? Ou plutôt de la*

volonté et du désir du stagiaire lui-même?"

Les réponses s'articulent de la sorte:

- 55% pensent que l'intérêt du stage dépend de l'entreprise,
- 27% qu'il dépend du stagiaire,
- 14% qu'il dépend des deux à la fois,
- 4% ne répondent pas.

C'est donc, selon une majorité d'étudiants stagiaires, l'entreprise qui est responsable en premier lieu du bon déroulement des stages.

Mais une deuxième tendance existe également: celle qui privilégie la personnalité du stagiaire, son aptitude à s'adapter, voire à tirer parti des conditions de travail qui lui sont faites. Comme l'écrit une étudiante (Lettres - Cansier) à ce propos: *"voulez-vous dire" (les conditions) "qu'on a créées pour moi, ou celles que je me suis faites?"*

Cette attitude "volontariste" est cependant plus rare.

DE L'AIN, p. 190, no 72

The primary aim of legal education is to train lawyers for practice. However, this aim should be interpreted and applied liberally so that law schools retain the flexibility to treat a broad range of intellectual questions. Nor should law schools be confined to this primary aim - the other goals of training policy-makers and training for service in the public interest should also be pursued. The diverse roles performed by

lawyers today prevent any one law school fulfilling all the needs of its students. These goals can only be achieved by revising law school curricula increased specialization, regional organization and alertness to changing social conditions and legal patterns.

Law schools cannot ensure that their alumni are equipped to practice immediately upon graduation. Full competence will only come with experience in practice. The history of law school involvement in clinical training shows that it has not been successful from an educational point of view. The attempts of the legal profession to provide practical training through the articles system have also proved deficient. The legal profession in the United States and Australia has not adopted any substitute means of systematic instruction in practical skills or professional responsibility. Yet the need for such instruction has never been greater and will continue.

The suggestion that this instruction should be given in the law schools is now well founded. Some practical methods and skills can be learned with simulation techniques in law schools. However, the best setting for the acquisition of all practical skills is a separate practical skills course for lawyers after graduation.
CLARK, p. 512, no 30

In general, except for some doctoral programs, the profession has not paid sufficient attention and respect to the long-range value of

intensive academic work offering opportunities for serious thought, reflection, and deep scholarship over time -- opportunities traditionnally and perhaps uniquely present in a university setting.

While Erlich's and McClure's concrete recommendations for strengthening ties between agencies and schools are constructive, some tension between town and gown seems inherent. And to continue the present system of quasi-academic, quasi-practical training is neither sound nor just. It places on the student undue responsibility for reconciling, if not estranged parties to his education, at least their several contributions. The "historical tradition of close relationship between the agencies and the schools" is one reason among many for preserving and improving that relationship now.

Professional schools are not social agencies. The latter exist primarily to provide service, the former to advance knowledge and learning. The two kinds of institutions have related but different missions, and the persons in them do different things. To transform either institution into the image of the other, if that were possible, would be to weaken its special contributions.

And yet any profession in the modern world must take into account not only the tremendous expansion of factual and theoretical knowledge in this century but also the necessity of preparing its members to translate into practice what is essentially relevant to its own special functions. If schools of social work must assume the burden of responsibility for inculcating knowledge and stimulating the intellectual growth of their students,

It is mainly incumbent on social agencies to promote the acquisition of skills requisite to social work practice. That agencies are eminently suited to provide actual, immediate situations for practical learning experiences should be self-evident.

PALMERA, pp. 320-321, no 19

C. POSITION DE LA COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS

Définition proposée

L'université est une *institution sociale* dont la mission spécifique est la *transmission* et l'*accroissement* du haut *savoir*.

L'on peut alors affirmer qu'elle est l'aboutissement d'un système intégré qui est une articulation des divers types d'institutions d'enseignement de tous les niveaux et qui tend à répondre à des besoins diversifiés de l'ensemble de la société.

L'on peut déduire de ce qui précède que le système d'éducation, dont l'université est partie intégrante, vise à produire des citoyens complets c'est-à-dire qui 1) connaissent et acceptent les valeurs fondamentales de la société et savent vivre en conformité avec elles dans leur vie quotidienne[11], 2) ont acquis suffisamment de connaissance de base pour se sentir à l'aise dans leur univers et pouvoir s'adapter d'eux-mêmes, si nécessaire, à une modification de leur situation particulière, et enfin 3) ont reçu la préparation nécessaire pour pouvoir assumer un rôle (autant que possible conforme à leurs aptitudes et goûts) dans l'appareil productif. C.E.R.U.G., p. 37, no 104

La formation universitaire: une formation de la personne

À cet égard la société d'aujourd'hui demande toujours à l'univer-¿ité de former la plupart des spécialistes dont elle a besoin, ceux en tout cas dont le travail exige une haute compétence. On peut même affirmer qu'il

s'agit là d'un rôle d'une telle importance que si l'université ne le remplissait pas, d'autres établissements tertiaires se créeraient pour combler ce vide et former en nombre suffisant ces spécialistes dont notre société technologique a besoin.

On peut conclure de ces considérations que l'enseignement supérieur ne saurait renoncer, dans le contexte social d'aujourd'hui et de demain, à la formation professionnelle spécialisée, de nature à conférer un niveau élevé de compétence dans un domaine donné. Que ce soit comme dispensatrice de connaissances nouvelles ou à la fine pointe des nombreuses exigences des sciences exactes, constamment remises en cause par des découvertes récentes, la responsabilité de l'université est grande et il n'est pas superflu d'affirmer qu'elle l'est d'autant plus que ces spécialisations sont nombreuses.

C.E.U., "COORDINATION", p. 42, no 104

Estimant que l'université ne remplit pas sa mission première lorsqu'elle se borne à la transmission de connaissances fragmentaires axées sur un secteur étroit de la réalité, nous croyons fermement qu'il y va de son pouvoir de créativité et de son rôle de ferment social qu'elle s'engage résolument dans des voies renouvelées de formation qui ouvrent des horizons à tous ceux qu'elle est appelée à former.

C'est pourquoi nous estimons de la plus haute importance que l'université ne se borne pas à communiquer à ses étudiants la science en devenir. La formation qu'elle dispense doit aussi préparer l'ensemble des étudiants à prendre part de façon consciente à l'aventure technique,

culturelle, scientifique, spirituelle où gravitent toutes les notions et qui entraîne toutes les collectivités. Cette façon de voir n'élimine pas l'initiation à la recherche, ou du moins la mise en commun de ses résultats, dans les activités de formation; mais elle situe les savoirs spécialisés dans une perspective plus large, qui est la mise en rapport des connaissances professionnelles avec les aspects les plus généraux de la science moderne et avec le mouvement global de la culture et de la civilisation.

Cette tâche donne à la mission de formation propre à l'université son sens le plus riche et le plus substantiel. Elle va à l'encontre d'une formation étroitement spécialisée; elle s'oppose à la tendance à l'émiettement des connaissances; elle va contre le souci trop étroit de la professionnalisation et dans une certaine mesure, contre le souci d'adaptation aux besoins du pays en cadres dirigeants.

C.E.U., "COORDINATION", p. 43, no 104

L'université doit donc tenter de régler les problèmes inhérents à la formation de ses étudiants en les aidant à cultiver d'abord l'aptitude à maîtriser en profondeur un ou quelques domaines connexes du savoir et en les amenant à situer leurs connaissances dans le mouvement général de la culture. Elle doit aussi, et au même chef, développer chez ses étudiants un sens averti des responsabilités sociales liées à l'exercice de leur profession et à la mise en pratique de leurs connaissances, ainsi qu'une sensibilisation de plus en plus vive aux valeurs personnelles d'autrui.

C.E.U., "COORDINATION", p. 44, no 104

Le rôle de l'université

Nous croyons, cependant, qu'il existe des traits communs à toutes les universités. L'on conviendra que, de façon générale, toutes ces institutions ont une fonction sociale, culturelle et économique. Elles remplissent aussi quatre fonctions plus concrètes quand elles assument:

a) La transmission des connaissances.

b) Le développement de nouvelles connaissances.

c) Le *stockage* des connaissances, grâce aux bibliothèques, aux banques informatiques de données, et surtout au réservoir de compétences qui se trouvent réunies en leur sein.

d) L'application et l'utilisation des connaissances.

Nous nous trouvons déjà à répondre, en partie, à la question portant sur la raison d'être des universités. Pour faciliter la lecture du texte, nous avons ramené ces fonctions à deux:

- *une fonction* service *et une fonction* critique.

La fonction service

Cette fonction comprend des activités multiples, telles l'enseignement, la recherche, les interventions dans le milieu... Les universités n'exercent pas cette fonction de façon exclusive dans la société, elles la partagent avec d'autres institutions.

C.E.U., "U.S.Q.", p. 6, no 102

Dans ce contexte, nous jugeons qu'une des tâches importantes de nos universités est de digérer les connaissances produites ailleurs, de les diffuser et de faire en sorte que nous n'accusions point un retard scientifique insurmontable.

Selon nous, la fonction critique des universitaires québécois doit s'exercer tout autant en évaluant et adaptant les connaissances produites à travers le monde, qu'en produisant des connaissances nouvelles. C.E.U., "U.S.Q.", p. 7, no 102

On pourrait démontrer que les connaissances sont toutes plus ou moins directement issues de pratiques. Qu'on pense à la médecine, au droit, à la physique, à la chimie, à la psychologie, à l'économique... Les représentations théoriques, les protocoles formels de transmission sont, en général, venus après des découvertes par des praticiens. On pourrait également démontrer que des sections entières des universités ont de tout temps été consacrées à la transmission de sciences appliquées: médecine, droit, génie civil...

Il faut admettre que l'utilisation des connaissances implique une dialectique entre les contraintes de l'acquis organisé et la liberté de celui qui reçoit et réutilise. C'est une réalité historique et collective qui ne souffre pas de recommencements à zéro. La déprofessionnalisation du savoir, si l'on prend l'expression au sens strict, est une utopie. Comme toutes les utopies, elle peut être un bon moyen de stimuler l'analyse critique et la recherche d'idées nouvelles, mais s'avère un mauvais guide d'organisation.

Il est donc nécessaire de maintenir un savoir professionnalisé, c'est-à-dire organisé en fonction de pratiques précises. Ce savoir est de loin le lien le plus concret qui existe entre l'université et la société. Par ailleurs, les universités n'ont pas qu'à former des praticiens, c'est pourquoi nous avons proposé un modèle de programme de 1er cycle qui réserve une place importante aux connaissances générales.

C.E.U., "U.S.Q.", p. 36, no 102

Assurer un minimum de relation pratique-programme dans le cas où personne ne s'en soucie hors de l'université

Pour notre part, nous souhaitons que les recommandations faites dans ce chapitre aident les universités à mieux articuler le lien concret à maintenir avec les pratiques organisées tout en conservant leur responsabilité première sur la formation générale de l'étudiant.

C.E.U., "U.S.Q.", p. 37, no 102

Rôle des universités dans la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants

En proposant l'autonomie des universités en matière de formation et de perfectionnement, nous avons signalé l'importance d'une prise en charge des dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants.

C.E.U., "F.P.E.", p. 39, no 103

Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance

disposant de pouvoirs décisionnels réels pour fins de coordination. Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la participation de toutes les instances impliquées en formation et en perfectionnement des enseignants et elle devra coordonner les activités de la totalité des clientèles réelles d'enseignants. Outre ces pouvoirs décisionnels en matière de coordination, cette instance pourrait élaborer des politiques concertées de formation et de perfectionnement des enseignants et assumer un certain leadership dans le développement de ces activités, notamment dans le domaine de la recherche en éducation.

C.E.U., "F.P.E.", p. 40, no 103

Nous pensons que les programmes de formation des enseignants doivent être considérés comme des programmes de type professionnel, assurant aux étudiants des conditions adéquates de formation pratique et assurant aux instances impliquées les ressources humaines propres à toute formation professionnelle. Avant de proposer l'établissement d'un système intégré de formation pratique, nous tenons à faire quelques remarques.

Formation pratique et stage. Les concepts de *formation pratique* et de *stage* ne sont pas identiques. La formation pratique embrasse toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées. Le stage est une de ces activités, mais il y en a d'autres: internats, cliniques, simulations, laboratoires, études de cas, séminaires d'intégration, etc. Ces diverses activités peuvent d'ailleurs s'associer au stage, pour le préparer ou l'accompagner.

C.E.U., "F.P.E.", p. 41, no 103

D. POSITION DU CONSEIL DES UNIVERSITÉS

Les relations des programmes professionnels avec le milieu sont toutefois davantage précisées du fait de l'existence des corporations professionnelles et de la volonté du législateur de définir lui-même quels sont les diplômes donnant accès à l'exercice de l'une ou l'autre des professions. Dans le système actuel, ces relations sont aussi formalisées dans la présence de comités de la formation corporations-universités-étudiants, dont la composition et les objets sont fixés par le règlement.

1. Le rôle des corporations professionnelles dans la formation

Au Québec, les corporations ou associations professionnelles sont toujours intervenues d'une façon ou d'une autre dans la formation. Historiquement, les corporations les plus anciennes en ont même assumé la responsabilité.

M.E.Q., C.U., p. 35, no 1000

Cette intervention reposerait essentiellement sur deux principes:

a) la nécessité d'assurer la compétence des futurs professionnels et, par ce biais, protéger le public;

b) la conviction que seul un pair est qualifié pour évaluer la compétence d'un professionnel en cours d'exercice.

Cette intervention est également justifiée, selon les termes

utilisés par le législateur, par

> "le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de la corporation dans l'exercice des activités dont il s'agit, et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour les gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature;"

M.E.Q., C.U., p. 36, no 1008

Historiquement les modes d'intervention des corporations dans la formation au Québec furent nombreux, allant de l'école professionnelle sous l'autorité exclusive de la corporation à l'intégration complète des activités de formation à l'université. Aujourd'hui, à l'exception de l'École du Barreau, la formation professionnelle est généralement offerte par l'université. L'influence des corporations professionnelles s'exerce néanmoins grâce à divers mécanismes formels et informels.

Les mécanismes formels sont au nombre de trois: les comités de la formation professionnelle, les conditions supplémentaires imposées par les corporations comme conditions préalables à l'exercice d'une profession et les mécanismes d'accréditation des programmes par leur association à de grands organismes d'évaluation nationaux et internationaux. Même si les deux premiers font présentement l'objet d'une étude approfondie de la part de l'Office des professions, il peut être utile de souligner ici l'impact sur la programmation universitaire de certains d'entre eux.

M.E.Q., C.U., p. 37, no 1008

Dans un modèle idéal, les exigences minimales de la pratique professionnelle seraient clairement définies et feraient l'objet d'un

consensus général, non seulement entre les pairs, mais aussi entre tous les intervenants dans le système de pratique professionnel. Par la suite, les rôles de chacun seraient clairement identifiés. La relation entre l'université, l'employeur et la corporation pourrait alors adopter un modèle de responsabilités partagées selon un mode séquentiel, l'université formant un diplômé compétent, l'employeur l'assurant d'un encadrement adéquat en début de carrière et la corporation veillant à la qualité des services offerts par le professionnel en exercice, en particulier lorsque ce dernier exerce en pratique privée.

M.E.Q., C.U., p. 40, no 1006

Ce modèle, malgré son caractère idéal, suscite un consensus assez général au niveau des principes, chez tous les groupes intéressés. De plus, il a le mérite de s'inscrire dans un processus de formation continue impliquant trois phases distinctes: la formation initiale, l'intégration au milieu de travail et le perfectionnement dans le cadre d'une pratique autonome.

Traduit en termes opérationnels, ce modèle impliquerait, qu'à chacune des étapes, dans une démarche dynamique, soient:

- explicité et fondé le contenu des compétences minimales requises;
- spécifiés la nature et le degré souhaitable d'atteinte des objectifs à l'une et l'autre étapes du processus;
- précisées la nature et les limites de l'intervention de chacun des intervenants à chacune de ces étapes;

- établis les modes de concertation et de collaboration nécessaires à leur réalisation.

M.E.Q., C.U., p. 41, no 1008

2. Le rôle de l'université dans la formation initiale

Depuis toujours, les universités québécoises ont assumé une certaine responsabilité dans la formation professionnelle et personne au Québec ne conteste plus le principe de la responsabilité universitaire en ce domaine.

Déjà en 1972, le Conseil des universités, dans son avis sur le projet de Code des professions, affirmait que "c'est aux universités qu'il revient aujourd'hui d'élaborer et de dispenser le contenu des programmes... les corporations se contentant d'un partage de responsabilités avec les universités en ce qui concerne l'orientation générale des programmes".

M.E.Q., C.U., p. 41, no 1008

Le principe de l'entière responsabilité des universités sur la formation initiale des professionnels est un fait historique, généralement accepté, que cette étude n'entend pas remettre en question. Il implique, en pratique, que l'université devienne le seul maître d'oeuvre des programmes de formation et que le choix des méthodes pédagogiques appropriées lui revienne de plein droit.

Affirmer ce principe et confirmer le rôle de l'université dans la formation initiale des professionnels ne permet pas toutefois de statuer

de façon définitive sur le contenu de cette formation, sur ses limites et sur les interrelations que l'université doit entretenir avec les autres intervenants responsables à un moment ou à un autre du processus de formation lui-même.

M.E.Q., C.U., p. 42, no 1008

3. La formation initiale des professionnels: son orientation

S'il est difficile de poser des limites précises au rôle de l'université en matière de formation professionnelle, le principe de la responsabilité exclusive de l'université en matière de formation initiale et les limites que nous venons d'esquisser ci-haut devraient permettre, tout au moins pour les fins de la gestion pratique des programmes, de définir plus précisément quelle devrait être l'orientation des programmes et les exigences que devraient rencontrer les universités en cette matière.

Dans l'ensemble, la mission fondamentale de l'université ne varie pas fondamentalement selon les programmes, et les programmes de premier cycle doivent tous répondre au double impératif de procurer à l'étudiant d'une certaine discipline, une culture générale en même temps qu'un large potentiel utilisable professionnellement.

Tout d'abord, s'il est juste d'affirmer qu'à des degrés divers tous les programmes universitaires ont une composante professionnelle lorsqu'ils conduisent directement au marché du travail, cette finalité ne présente pas toujours la même visibilité et ne semble pas conditionner

également tous les programmes. Cependant, pour les programmes professionnels, il s'agit là d'une finalité première dont le caractère organisateur par rapport aux activités se traduit en un certain nombre d'impacts identifiables. Il faut retenir, parmi ceux-ci, en particulier, quatre dimensions spécifiques à la problématique de la formation professionnelle et qui devraient se traduire en terme d'exigences particulières pour les universités engagées dans ce type de formation:

a) La nécessité d'intégrer en un corpus cohérent et distinctif un ensemble de connaissances théoriques avec un certain nombre de règles qui ressortent de la pratique constitue le premier défi de toute formation professionnelle. Si, à prime abord, l'université apparaît un lieu où on maîtrise avec facilité des corpus scientifiques intégrés, le problème revêt une autre dimension quand il s'agit de réconcilier en un même corpus les bases théoriques avec les multiples implications des pratiques. Cette réconciliation requiert de la part des formateurs un exercice continu d'ajustement aussi bien au niveau des objectifs que des moyens qui permettent de les atteindre et exige une écoute constante des milieux où s'exercent les pratiques comme de ceux qui les supervisent.

b) Deuxièmement, la formation professionnelle vise à développer un certain nombre d'attitudes et de comportements spécifiques. Ces objectifs découlent du fait que les attentes sociales se traduisent en terme de compétences identifiables. Ainsi aux problèmes

relatifs à la constitution de savoirs pratiques particularisés, s'ajoutent des difficultés inhérentes aux modes de transmission de ces connaissances eu égard au niveau de compétence que l'on s'attend à trouver chez le professionnel. La traduction de ces compétences en terme d'objectifs d'apprentissage ou comportemental doit faire l'objet d'une définition claire qui rencontre un consensus chez tous ceux qui sont impliqués.

c) Le développement de la recherche est aussi marqué par les exigences de la formation professionnelle. L'université, afin de remplir la mission qu'on lui reconnaît en matière de formation professionnelle et exercer le rôle de leadership qui lui revient non seulement à l'égard de cette formation, mais aussi afin de renouveler les pratiques elles-mêmes, doit veiller à approfondir le corpus théorique qui explique, intègre et légitime les pratiques. Elle doit, par sa recherche, pouvoir réorienter les pratiques elles-mêmes à l'intérieur de perspectives plus larges que les seules préoccupations des corps professionnels constitués, et agir comme un agent de changement.

d) Enfin, les exigences spécifiques reliées à l'organisation pédagogique et à la gestion des activités académiques contribuent à caractériser la formation professionnelle, qu'il s'agisse de la structure particulière des facultés professionnelles, des caractéristiques particulières exigées du corps professoral ou de la

présence à l'intérieur des programmes d'un certain nombre d'activités de formation offertes à l'extérieur de l'université.

La définition de ces objectifs, de même que celle du contenu des programmes, relève entièrement de l'université même si celle-ci doit établir des mécanismes de concertation avec les corporations et les employeurs.

M.E.Q., C.U., p. 43-47, no 1008

Il n'y aurait là rien de remarquable si la formation professionnelle, plutôt que d'être intégrée à l'université, était dispensée par un système d'enseignement parallèle, comme c'est le cas dans certains autres pays. L'intégration de cette formation à l'université nous étant apparue préférable dans une perspective d'ouverture et de polyvalence, l'autorité universitaire doit donc être réaffirmée sur l'ensemble de ces programmes.

M.E.Q., C.U., p. 47, no 1008

Cependant, quel que soit le degré de l'orientation des activités vers la pratique, à l'intérieur des programmes de formation, le niveau d'intégration de ces activités entre elles et par rapport aux objectifs délimités que l'on poursuit doit faire l'objet d'une vigilance toute particulière. Deux écueils sont à éviter, à savoir le système cafétéria et l'apprentissage sur le tas.

M.E.Q., C.U., p. 48, no 1008

Les relations entre l'université et le monde du travail sont nombreuses et variées. C'est néanmoins dans l'organisation des stages que l'université et l'employeur sont amenés à s'entendre sur un certain partage des tâches et des responsabilités, soit sur la détermination du nombre de stagiaires par établissement, sur la fixation des tâches à leur confier, sur l'encadrement à leur assurer et sur l'évaluation des activités réalisées eu égard aux objectifs fixés. Le nombre, la qualité et la rémunération des ressources à utiliser doivent aussi faire l'objet de négociations.

L'université doit par ailleurs assumer la pleine responsabilité du stage comme élément de formation, à partir de la définition des objectifs jusqu'à l'encadrement et l'évaluation des étudiants et de leurs activités. Cette responsabilité peut s'exercer en partie par délégation. Le praticien en milieu de travail peut certes fournir un encadrement à l'étudiant dans sa tâche de travail. Cet encadrement et cette évaluation doivent se faire dans le cadre des objectifs du programme et des règlements pédagogiques que détermine l'université. La présence active de l'université en milieu de stages est donc indispensable. Elle requiert toutefois de l'équipe professorale responsable de ces activités une connaissance réelle de la pratique et une disponibilité d'action en milieu de travail.

M.E.Q., C.U., p. 50-51, no 1008

4. La formation professionnelle à l'université: ses limites

a) Premièrement, est-il utile de le rappeler, il n'est pas indispensable que tous les professionnels soient formés à l'université. Il existe présentement au niveau du cégep et du secondaire un certain nombre de formations qui donnent accès à des corporations professionnelles au sens du Code des professions.

M.E.Q., C.U., p. 52, no 1006

b) La seconde limite que doit s'imposer l'université eu égard à la formation professionnelle concerne l'extension des programmes et le degré de spécialisation à donner à un diplômé avant qu'il ne soit considéré apte à remplir adéquatement une fonction de travail.

M.E.Q., C.U., p. 53, no 1006

Il est important que la durée des programmes de formation professionnelle soit commandée d'une part, par les objectifs propres au 1er cycle universitaire en évitant de surspécialiser et d'empiéter sur des apprentissages qui reviennent à la période d'initiation au travail et, d'autre part, par l'importance des coûts sociaux qu'entraîne l'allongement de la durée des formations. Aussi, les universités appuyées par les organismes centraux devront résister à toute tendance visant à allonger indûment la durée de la formation dans les programmes professionnels, que ce soit par l'allongement d'un programme de premier cycle, par l'exigence d'un deuxième ou d'un troisième cycle comme diplôme de base ou l'intégration

dans les programmes existants des conditions supplémentaires ayant peu de parenté avec la formation proprement dite présentement exigées par les corporations professionnelles en sus des programmes universitaires.

c) La troisième limite à fixer à l'action universitaire en matière de formation professionnelle concerne le degré d'implication de l'université dans la formation pratique et, par voie de conséquence, son rôle dans l'intégration du jeune diplômé au marché du travail.

Pour l'université, l'acceptation de la mission de former les professionnels dont la société a besoin, requiert qu'elle intègre et situe ces formations à l'intérieur de sa mission globale et de ses objectifs fondamentaux.

M.E.Q., C.U., p. 54-55, no 1008

En effet, s'il est du ressort de l'université de former un diplômé qui contrôle tous les éléments de base nécessaires à la pratique professionnelle, il dépasse son mandat de lui procurer le niveau de compétence et le degré d'autonomie que seule l'expérience peut lui permettre d'acquérir à moins d'une entente précise à l'effet contraire. (1) Cette responsabilité relève de l'employeur ou de la corporation selon les situations de la pratique. L'un et l'autre ont des exigences et des responsabilités relatives à la qualité du travail fourni par le professionnel et, à ce titre, doivent s'impliquer dans l'encadrement du début de sa carrière.

---

(1) C'est le cas actuellement de la formation en médecine, en médecine dentaire et en optométrie.

Pour l'employeur, c'est sa responsabilité de gestionnaire et en ce sens, tout employeur de nouveaux diplômés doit veiller à son intégration professionnelle, quel que soit le secteur d'activité où il se trouve, puisque ultimement, tous les programmes universitaires qui conduisent au marché du travail sont, dans un sens large, des programmes professionnels. Dans le cas où le professionnel travaille seul ou en groupe restreint de professionnels autonomes, c'est à la corporation de développer lorsque nécessaire et justifié les mécanismes d'encadrement nécessaires en début de carrière puisqu'elle doit assumer, de façon particulière, à l'égard de ces jeunes professionnels, sa mission de protection du public.

Cette phase d'encadrement est plus ou moins longue selon les individus, les professions et les milieux de travail. Elle dépend aussi en partie de l'orientation et du niveau de spécificité des programmes de formation initiale. Toute révision, par l'université, de ses objectifs et de ses méthodes de formation professionnelle doit donc s'accompagner d'un ajustement correspondant de la part de la corporation et de l'employeur dans l'exercice de leur fonction d'encadrement. Il s'avère donc indispensable que l'un et l'autre puissent être consultés par l'université au moment de la définition ou de la révision des objectifs, de l'orientation et du contenu des programmes de formation concernés.
M.E.Q., C.U., p. 84, no 1008

d) La dernière limite que doit s'imposer l'université en matière de formation professionnelle a trait à son rôle dans la formation continue, c'est-à-dire dans des activités de recyclage et de perfectionnement. Dans les domaines professionnels tout comme dans l'ensemble des

activités de formation à tous les niveaux, les impératifs de l'évolution des connaissances et des sociétés ont déplacé les objectifs de la formation initiale vers l'acquisition des instruments nécessaires à la poursuite d'une formation qui se continue tout au long de la vie. L'éducation permanente est devenue le principe intégrateur de tout processus d'apprentissage et doit informer de façon immédiate tous les programmes de formation.

Si l'on ne considère maintenant que les activités de recyclage et de perfectionnement, il importe de souligner que, si l'université peut y exercer une responsabilité privilégiée, étant donné ses ressources et sa participation même à la création des connaissances nouvelles, elle n'en est pas l'unique agent, ni même le principal agent. L'employeur et la corporation exercent eux aussi des responsabilités sociales et publiques dans ce domaine et les objectifs fort variés poursuivis par les individus à ce niveau peuvent être réalisés par l'utilisation de moyens de formation multiples.

N.E.Q., C.U., p. 57, no 1008

SECTION V

ENSEIGNEMENT PRATIQUE DANS LE MONDE

A. Enseignement coopératif

B. Enseignement en alternance

On a trouvé dans deux sources des descriptions succintes mais précises de la pratique des principaux pays du monde dans le domaine de l'enseignement pratique. Dans les deux cas, les auteurs sont clairement influencés par leur vision propre de la formation pratique, soit l'enseignement en alternance ou l'enseignement coopératif, les deux termes recouvrant dans la plupart des cas la même réalité. Des deux textes, on a gardé les éléments essentiels, en les recoupant on peut se faire une bonne idée des pratiques dans les différents pays.

A. ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

KNOWLES, A.S. (1977) Cooperative education and off-campus experience. The international encyclopedia of higher education, vol. 3, p. 1044-1087, Jossey-Bass, London.

(Condensé des points principaux)

The universal search for models for making education more relevant and for breaking down the inflexibility in existing patterns of higher education often results in the discovery that cooperative education and similar systems of education can aid necessary reform Cooperative education the educational methodology that combines theory and practice in a planned relationship is being seriously studied and increasingly accepted as a viable means of developing manpower across virtually the entire spectrum of technical and professional careers.

Problems in Research on Cooperative Education

In attempting to research the growth of cooperative education programs around the world, one difficulty encountered is the problem of defining cooperative education so as to include all of the basic variations of the concept. Since cooperative education works best when the program is adapted to the needs of the students, the institution and the society, there is great variation in the structure of program. In the United States and in some other nations, cooperative education means that type of education in which the student is exposed to periods of both academic study and

employment in business, industry and government; in which the two phases of learning relate to one another in a planned manner; and in which the university of college takes responsibility for the total educational program. The line of demarcation between this form of cooperative education and other types of programs that combine theory and practice is sometimes very hazy. In the United States and in some other nations, for example, neither the internship programs for doctors and nurses nor practice teaching for teachers is usually included as cooperative education programs.

Growth and Development of Cooperative Education Worldwide

A recent study of the growth and development of cooperative education and similar programs outside of the United States revealed that thirty-one countries are offering some form of cooperative education in their institutions of higher learning. Follow-up inquiries and other sources have indicated that there are such programs of somewhat similar programs is twenty-four additional countries, bringing the total of nations with operational programs or with programs currently being implemented to fifty-five.

Organization and Objectives of Cooperative Education Programs

There is a marked similarity in the major objective of the programs. In all parts of the world outside of the United States, "career development" is cited as the principal objective by 89 percent of the colleges and universities responding to a recent survey. "Personal and cultural growth" is mentioned as the prime objective by 6 percent of the institutions, with "improved community relations", "attraction of more students to the college or

university" and "financial assistance provided through earnings" ranked in descending order.

Schedules of programs. Approximately 89 percent of the programs offered in institutions around the world are from three to five years in length, with 52.6 percent of four years duration. For 7.4 percent of the programs, the number of years required to graduate ranges from five and a half to seven year. There is no uniformity in the length or the frequency of the individual education and industry blocks: a spread of two weeks to one year in length and of one to six in number was reported. However, in almost all cooperative education programs around the world some academic study is required prior to the student's initial work period.

Great variation in the scheduling of practice periods exists between institutions and even to some degree within institutions. Of the institutions outside of the United States, 45.6 percent report that the basic scheduling plan for their programs is the alternation of periods of full-time school with periods of full-time work. Interesting schedule adaptations to fit the seasonal fluctuations of some career fields are evident.

Payment of students. The percentage of programs in which all students are paid a salary during their practice periods is similar all over the world; 78.4 percent of those outside of the United States and approximately 76 percent in the United States work in paid positions.

Most cooperative education programs in the United States are optional. Elsewhere an almost inverse ratio of mandatory programs to optional programs seems to exist with 70.5 percent of the programs reported as being mandator.

Fields of study in cooperative education. Technical training has high priority in most nations around the world, particularly in terms of national development in Third World nations. It is not surprising, therefore, to find that a large percentage of the institutions offering cooperative education or similar programs have made them available first, and in many cases exclusively to students majoring in engineering and technology. However, there is an increase in the number of students participating in such programs in the fields of business, architecture, the humanities, social sciences, health, and other nontechnical disciplines.

Academic credit for cooperative education.

Of the colleges and universities in countries other than the United States, 30.4 percent indicated that they award credit for participation in cooperative education programs but that the credit is in addition to that normally required for graduation; 17.4 percent responded that they award credit and that the credit given takes the place of credits otherwise earned through college (on-campus) courses. In 13 percent of the institutions credit is not given, but academic departments permit the students to complete papers or other projects based on their work experience and grant credit for them.

Cooperative Education in Canada and Europe

Canada

A survey prepared by Gordon Lancaster (1974-1975), chairman of cooperative education at Fanshawe College in London, Ontario, indicates that 56.8 percent of the student placements made by fourteen Canadian colleges and universities during 1974-1975 were in engineering and technical studies; 22.1 percent were in mathematics and computer sciences; 5.7 percent in kinesiology and recreation; 5.5 percent in business; and 4.8 percent in architecture. The data also indicated that Canadian employers are receptive to the cooperative education concept and that in a number of majors more students could be accommodated than normally participate in cooperative education programs. Among the programs introduced in 1975 were surveying technology, food and science technology, chemistry technology, electrical technology, industrial design, interior design, urban design, graphic design, landscape design, applied economics, applied geography, and applied statistics.

Europe

France. In September 1973 a national colloquy on *l'enseignement alterné* (alternating instruction or cooperative education) was held in Rennes, France. As a result of the conference, some directors of placement offices assisted by the French government, began immediately to develop plans for introducing cooperative education at their institutions.

For example, the University of Rennes is planning to start a cooperative education program involving its business school and some selected firms.

An institution at the vanguard of cooperative education in France is the *Institut de préparation à l'administration et à la gestion des entreprises*.

The three-year program provides for four "coop" work periods: the first in a factory; the second, a sales training period; the third, a research project for a French company; and the final pedied, a work quarter in the United States.

Throughout the Netherlands there are compulsory practice periods in many educational programs, often totaling one academic year of work in one or more companies. This requirement applies to senior and higher vocational education to the universities of technology, and to the universities of agriculture.

Within all faculties at the Technological University of Delft, there is a system of compulsory practical work in industry of one to five months during the five-year curriculum of the engineering discipline. The practical work is evaluated for credit and students cannot receive their final engineering degrees without acceptable work periods in industry.

Belgium. After completing a thorough feasibility study regarding the possible introduction of cooperative education or a similar plan, the *Universite libre de Bruxelles* (Free University of Brussels) in Belgium has recently taken two steps toward cooperative education the organizing of a program for a certificate in environment and human ecology and a more ambitious program leading to graduation in civil engineering in building. In addition, extra-mural periods or periods of professional practice are scheduled in many other university disciplines, but the university does not take the responsibility for managing such periods.

Sweden. In Sweden, at the institutes of technology and the schools of journalism, two years of academic study may be combined with work experience outside the institutions for those planning careers in secretarial work, public administration, tourism, or banking. In the schools of journalism in Stockholm and Göteborg, the training consists of a one-year basic course, followed by four months experience on career-related jobs and a further academic term of more advanced study. To obtain an engineering degree in the Swedish universities, it is necessary to have four months of practical experience in addition to completing a four-year academic course.

Norway. A program being offered in local economics at Norway's regional colleges can also be classified as cooperative education. The objective of the colleges is to break down the inflexibility in existing patterns of higher education in Norway and thereby achieve a changed relationship to society. These colleges are offering training geared toward future careers in industries predominant in the local economy, such as tourism, fisheries, and oil.

Republic of Ireland. In the Republic of Ireland, a carefully structured plan for cooperative education is under development with the cooperation of Irish employers, federations, professional societies, and government agencies. There are two schedules: some programs in technical colleges and in the National Institute for Higher Education are full time, with the work requirement satisfied during summer vacations, others are on an alternating basis with periods of theory alternating with periods of work throughout the student's program.

Cooperative Education in Eastern Europe

Girod de l'Ain reports that in 1973 a national education act was voted by the legislature of the Union of Soviet Socialist Republics stating that "practical learning is a constituting part of education. "To complete graduation requirements, students must train in their major field of study for at least twenty-one months, divided into two or three training periods.

In other Eastern European countries, there seem to be similar work requirements for higher education programs. Young people graduating from general vocational schools in Albania, for example, must go through a probation period of one year or more in production work before being eligible to pursue higher education studies. The structure of the school year for university students is seven months of studies, two months of production work, one month of military training and two months of vacation.

In Romania, the first and second-year students engage in "initiation into the profession" work periods, each assignment lasting four weeks. This requirement may be fulfilled either by working one day a week or by working the full period toward the end of the academic year. The third and fourth-year students engage in "specialization practice" work periods, taking four weeks at the end of the academic year. Third-year students concentrate on technology and equipment and fourth-year students on production processes. The final type of practice work is the "practice connected with the elaboration of diploma projects", which lasts three to four months.

In the Hungarian People's Republic, students enrolled in a technical university must work a minimum of thirty weeks in their respective field during the first, fourth, and fifth years of study.

Cooperative Education in Africa, the Middle East, and Latin America

Africa. At the University of Mauritius in Reduit degree and diploma courses in the schools of agriculture and industrial technology, particularly in sugar technology require work experience. In these two schools mandatory work experience can consist of as much as one third of a student's course time plus additional time on the job during vacations.

The Higher National School of Agronomy in Abidjan, Ivory Coast, requires two months of practical training between the first and second year. Its National School of Administration has a two-year course leading to the certificate and a three-year course leading to a diploma, both incorporating

periods of practical work experience in the Ivory Coast and abroad.

In Nigeria the National Universities Commission recently decreed that 70 percent of the total student enrollment in Nigerian universities should be in science and technology. In accordance with this policy the Institute of Applied Science and Technology at the University of Ibadan was established as an interdisciplinary, inter-faculty enterprise to facilitate greater integration between academic studies and the industrial social needs of Nigeria and to generate technology for Nigeria's industrial and technological advancement. The cooperative education programs in petroleum, agriculture, forestry, wood engineering and food technology extend over four years and include ten terms of study and five terms of related employment.

In Sierra Leone it is anticipated that cooperative education will be put on a sounder basis as the government becomes increasingly involved in trade and industry. Cooperative education can help to meet the need for new programs and new emphases within the university and the need to diversify and establish new industries.

The faculty of science at the University of Ghana (Accra) now requires its students to work in industry on jobs related to their field of study. The funding for this type of program comes partly from the government and partly from industry.

In the Republic of Senegal the two-year program in the *Institut universitaire de technologie* (University Institute of Technology) combines periods of theoretical instruction at the institute with two-month periods

of practical work in enterprises in Dakar. As in the programs in the United States and elsewhere, it has been found that in addition to giving value of a "strict educational character, these practical professional training periods are advantageously establishing contacts between future employers and future employees".

At the University of Durban-Westville, in Durban, South Africa, there has been steady growth in the engineering department, where a work-study program is operating. The university feels strongly that the good results already achieved justify the extra effort that is required to run the program.

The Middle East

In Saudi Arabia the University of Petroleum and Minerals (Dhahran) offers five year work-study programs in engineering science, data processing, and industrial management. The students are required to work in industry either in Saudi Arabia or abroad for a total of twenty-eight weeks. Successful completion of the work assignments with a satisfactory rating and an acceptable written report, carries nine semester hours academic credit; the grade contributes full weight to the student's cumulative grade point average.

At the Technical University of Istanbul, Turkey, students in architecture and civil engineering are required to complete a minimum of twenty-four weeks of practical training: twenty-six weeks are required of those in electrical and mechanical engineering. Students majoring in chemistry work two months in a chemical institute or chemical plant in the diploma program.

Latin America

The programs are exclusively in the engineering disciplines, with approximately seven hundred students on paid assignments with fifty-six business employers. All of the programs are college based, five years in length, with the practical experience a requirement for graduation.

A report on the expanding technical education program in Venezuela points out that in order for the educational centers to produce experts with the right kind of practical training a need exists for much closer links with industry than is usually the case in Latin America (Ardagh, 1974). As one step toward solving the problem, a number of universities in Venezuela are turning to cooperative education and similar programs.

In Cuba the Castro government planned to include practical training in its educational programs in order to bring about a "smaller investment in laboratories, better utilization of industrial installations, more solid theoretical and practical training, higher technical level in industrial centers, and the training of worker-technician-engineer teams as the base of the skilled labor force needed in Cuban industry".

There is daily alternation between work and study that continues throughout the student's entire university program.

Cooperative Education in Asia

Republic of Korea

In 1973 an industry-education promotion law was revised to require

schools to offer cooperative education programs to all students and to require industries to provide the facilities for relevant work experience.

During the Cultural Revolution in the People's Republic of China, the curriculum in the university programs was redesigned, making practical work experience a prerequisite to university entrance as well as a major part of the curriculum. The students regardless of their major, are expected to work up to four months a year. As in other parts of the world relevant assignments have been easier to obtain in science and engineering than in the liberal arts. While the students in science and engineering are provided work experience related to their disciplines in Chinese industries, the liberal arts students, concentrating mostly on political theory, go out into society three months each year and work in such places as factories, shops, newspapers, or the docks.

At the University of the Philippines (Quezon City), a form of cooperative education exists within specific academic units.

It is reported that cooperative education is being offered in India in seventeen engineering college degree programs and in forty-three polytechnics in diploma courses. The programs are usually labeled sandwich courses after the British custom; many involve the alternation of periods of full-time academic study with several periods of full-time employment.

The latest development affecting cooperative education in India is the Apprentice Act of 1974, which includes candidates enrolled in sandwich courses. Under this act, most of the major industries are obliged to take a certain number of student training in engineering give them one year of training

and pay them stipends as designated in the act. Of the total stipends paid by an employer 50 percent is reimbursed from government funds.

G. Rama Rao, principal of the Murugappa Chettiar Memorial Polytechnic has cited some definite advantages of the cooperative system of education in India. It is his observation that cooperative students have a better understanding of the course content and of its applications and that they develop a "bold attitude" and a spirit of inquiry in meeting people and discussing problems. They also seek clarification from faculty and from library books for problems they encounter. (The idea of referring to books beyond textbooks is practically absent in the case of regular students, whose study is generally examination-oriented). According to Rama Rao, sandwich course candidates have developed a problem-solving attitude in addition to obtaining all the knowledge necessary to face the examination.

Cooperative education and similar programs can be found in operation in all parts of the world. As educational leaders everywhere are faced with the formidable task of preparing young people to live successfully in societies characterized by very rapid change, it is increasingly being recognized that education has to be more than an inculcation of theorical knowledge and teaching skills, that theory and practice should go together, and that practice will illuminate learning.

Note: Dans les pays du Commonwealth le système est souvent décrit comme System - Sandwich courses dont on peut trouver une description et une critique dans la section III du présent document.

B. ENSEIGNEMENT EN ALTERNANCE

DE l'AIN, G.B. (1974). L'enseignement supérieur en alternance. La documentation française, Paris.

(Condensé des points principaux)

Indication sur le rôle de la pratique dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays.

Les données précises sur le rôle de la pratique, la place exacte du travail à la production dans les cursus d'études supérieures des différents pays sont fort rares. Ce qui ne manque pas d'être paradoxal puisque la liaison entre théorie et pratique est un des principes de base de tous les systèmes d'enseignement supérieur des pays socialistes.

L'une des raisons en est peut-être que la collecte des données par les organisations ou les conférences internationales a jusqu'à présent davantage porté sur l'évolution des effectifs, l'accès des différentes classes ou groupes d'âge à l'enseignement supérieur, la durée des études, que sur l'organisation de ces études.

Les informations présentées ci-après proviennent de deux sources:
- publications et interviews d'universitaires, au cours de plusieurs visites que nous avons effectuées dans plusieurs pays;
- notes de conseillers culturels français à l'étranger. Plusieurs d'entre eux nous ont envoyé des réponses très précises et fournies à nos questions

sur le rôle du travail productif, l'existence ou non des systèmes d'études supérieures en alternance.

Allemagne de l'Ouest

Le système traditionnel allemand prévoyait que les étudiants devaient avoir une solide expérience professionnelle avant d'entrer dans l'enseignement supérieur technique. Dans certains cas ils devaient avoir acquis une formation complète d'ouvrier qualifié et obtenu un certificat d'apprentissage (Facharbeiterbrief).

La longueur de la période de travail préalable a été réduite ou remplacée par des stages placés pendant les études mêmes: les dispositions varient souvent d'un Land à l'autre.

Fachhochschulen. Un nouveau système a été introduit récemment dans les "Fachhochschulen" des États de Bavière et de Bade Wurtemberg. On peut y entrer directement après le secondaire et l'alternance a été introduite dans le cursus. Celui-ci est composé de six semestres d'études et, selon des schémas variés, de deux semestres non consécutifs de travail à la production par contrat avec une entreprise.

Technische Hochschulen. Normalement pour y accéder, les diplômés du secondaire doivent avoir travaillé six mois dans la branche professionnelle correspondant à leurs futures études. Mais dans plusieurs d'entre elles, les étudiants peuvent choisir d'effectuer ce stage pendant la première période d'études (deux ans) sanctionnée par "l'examen intermédiaire".

Formation des juristes. Les études d'une durée théorique de quatre ans, durent en général cinq ou six ans. Elles sont sanctionnées par un premier examen d'Etat. Elles sont complétées par des stages d'application qui durent deux ans et demi: l'étudiant doit occuper trois emplois (auprès d'un tribunal, chez un avocat et enfin à son choix dans une entreprise, un service juridique, une firme étrangère, etc.). C'est à la suite de ce "Referendarzeit" que l'étudiant se présente au second examen d'Etat dont le jury est composé de fonctionnaires, praticiens du droit (et non d'enseignants).

Plusieurs universités ont préparé des réformes des cursus de droit visant à la fois à raccourcir la durée de la formation globale et à permettre aux étudiants de prendre contact avec le réel avant la fin de la si longue phase théorique.

Le plus hardi est le "modèle de Hanovre" préparé par une commission nommée par le ministre de la justice du Land de Basse-Saxe. Il prévoit un "cursus intégré" de six ans. Il inclut trois stages de six mois qui alternent avec les périodes d'études théoriques. Le premier stage est placé au second semestre de la troisième année. Le second au début de la cinquième année. Enfin le troisième stage se place pendant le dernier semestre de la formation.

Chine

La réforme de l'enseignement entamée en Chine vers la fin de la période de la Révolution culturelle repose sur les principes suivants: "l'éducation doit être au service de la politique. L'enseignement doit être

combiné avec la pratique de la production. Les intellectuels sont au service des ouvriers et paysans".

Le travail productif au cours des études

Le travail productif a été introduit à la fois dans les établissements d'enseignement secondaire et les universités sous deux formes différentes:

- des ateliers, des usines, des fermes ont été créés par les établissements d'enseignement, le plus souvent dans leur enceinte, et les élèves y travaillent par roulement,
- de plus, une partie de l'année, les élèves quittent l'établissement d'enseignement et vont travailler à l'extérieur.

À l'intérieur de l'établissement d'enseignement

Les universités ont créé de la même façon des ateliers (appelés de façon excessive "usines"), des fermes qu'elles gèrent.

Il faut bien noter qu'elles sont le résultat non seulement du travail des étudiants, qui n'y passent qu'une faible partie de leur temps, mais aussi de celui des ouvriers et techniciens attachés en permanence à ces ateliers qui font fonction de moniteurs quand les étudiants viennent, et en leur absence travaillent comme ils le feraient dans une usine normale. Il y a donc là le souci louable d'utiliser à plein le matériel dans un pays où les biens capitaux sont rares et la main-d'oeuvre abondante.

À l'extérieur

En dehors du travail dans les unités de production de l'université, les étudiants vont travailler pendant une partie de l'année à l'extérieur, sur des chantiers, des usines, à la campagne. Toutefois, à la différence de ce qui se passe dans l'enseignement secondaire, on s'efforce dans l'enseignement supérieur de faire en sorte qu'il y ait un certain lien entre les études des élèves et leurs activités productives. Dans la mesure du possible, le travail apparaît comme une mise en pratique des connaissances théoriques acquises, quoiqu'une certaine place soit encore réservée au travail manuel proprement dit.

Selon les indications données à l'université Beida, entre un quart et un tiers de l'année scolaire, selon les facultés, est consacré à des séjours à l'extérieur de l'université.

Il serait erroné de croire que ces séjours correspondent à une interruption des études: au cours de ces périodes, en moyenne cinq jours par semaine sont consacrés à l'étude théorique et un seulement au travail manuel.

L'expérience chinoise visant à lier le travail productif et les études est profondément originale.

Il est certain que bien des éléments ne sont nullement transportables ailleurs et seront vraisemblablement abandonnés en Chine même.

Toutefois, le désir de faire participer les élèves dès l'école secondaire à des activités productives, la conception selon laquelle l'enseignement supérieur n'est nullement la suite souhaitable de l'enseignement secondaire

mais n'intéresse qu'une faible minorité des éléments issus de celui-ci, enfin l'insertion réelle d'une tranche de vie active entre études secondaires et études supérieures sont des idées qui méritent sans doute d'être prises en considération dans d'autres pays.

Cuba

Le travail en alternance est de règle dans les trois universités cubaines: La Havane, Santa Clara (Université Centrale) et Santiago de Cuba (Université d'Oriente).

L'alternance dans la journée est obligatoire.

Le système actuel repose sur les éléments suivants:

1. Tous les étudiants à temps plein doivent, pendant la durée totale de leurs études, participer au travail productif.

Cela représente 60% des étudiants inscrits à l'université car les 40% restants sont déjà des travailleurs qui étudient dans les cours du soir ou par correspondance.

2. L'alternance étude-travail est, par jour, de 4 heures pour les cours et travaux pratiques ("actividades docentes") et de 4 heures pour le travail réductif du lundi au vendredi, soit respectivement 20 h et 20h par semaine.

3. Le type de travail demandé, qui correspond en principe à l'orientation des études, doit être résolument axé sur la production.

On évitera donc tout travail bureaucratique ou purement administratif. Les normes de travail sont les mêmes pour l'étudiant et l'ouvrier.

Le travail pendant les deux premières années d'études

En fait, la durée des études universitaires, qui est selon les disciplines de 4, 5 ou 6 ans se distribue en deux phases distinctes de travail productif.

Pendant les deux premières années l'étudiant effectue des travaux qui ne sont pas nécessairement en rapport immédiat avec sa future carrière.

L'essentiel est qu'il prenne des habitudes de travail et vive dans l'ambiance des activités les plus humbles. En voici des exemples:

- L'étudiant de 1ère et 2e années de médecine exercera dans les hôpitaux les métiers de femme de ménage ou de garçon de salle. Il lave les sols, nettoie les sanitaires, fait la plonge à la cuisine, etc.

- L'étudiant de la faculté de technologie, qui prépare à toutes les carrières d'ingénieur, sera maçon ou gâcheur de plâtre avec les microbiologistes qui construisent les H.L.M., posera des traverses de chemin de fer, usinera des pièces pour machines, travaillera à la carrosserie des autobus "Giron", bobinera des moteurs électriques, transportera des pierres et matériaux sur les chantiers de travaux publics etc.

Le travail pendant les troisièmes et quatrièmes années

À partir de la 3e année le travail est davantage lié à l'étude, mais il ne cesse de demeurer productif.

C'est-à-dire que l'étudiant exerce à mi-temps aux lieu et place d'un dessinateur industriel, d'un comptable, d'une laborantine, etc.

Ainsi les futurs médecins abordent progressivement les activités paramédicales et médicales un peu comme dans le système français. Les étudiants d'architecture ou de génie civil participent à la pré-fabrication d'éléments, au dessin de constructions, aux études sur le terrain de barrages, de routes, de canaux d'irrigation, etc.

En conclusion, l'alternance est une réalité dans l'ensemble de l'enseignement supérieur cubain. Beaucoup d'ajustements des plans et programmes sont en cours qui cherchent à rapprocher "l'enseignement-apprentissage" de la réalité. Mais le principe même n'est pas mis en cause. Les responsables universitaires affirment que de l'année 1970-71 à l'année 1971-72 le niveau des étudiants s'est amélioré et que l'absentéisme est inférieur à 1%.

Roumanie

La nécessité de combiner les études supérieures et le travail productif est régulièrement rappelée par les plus hautes autorités de la République Socialiste de Roumanie.

L'idée qui sert de base à ces expériences est l'introduction de l'activité pratique, dite activité de production, dans les horaires et les programmes de l'enseignement supérieur, afin que les étudiants soient capables, à la fin de leurs études, d'assumer une pleine responsabilité dans le processus de production. Mais la répartition du temps qui y est consacré ne semble pas encore clairement déterminée: dans certains cas il s'agit de quelques heures par semaine, dans d'autres (et cette solution tend à se généraliser) ces heures sont groupées en trois ou quatre semaines, soit au début de l'année universitaire, soit au moment des courtes vacances, et fin d'année civile ou au milieu de l'année scolaire. Les résultats obtenus durant les périodes d'activité de production n'entrent pas, à ce qu'il paraît, dans l'appréciation du travail des étudiants. Il convient d'ailleurs de noter que, la sélection étant très sévère à l'entrée dans l'Université, le cours des études se déroule habituellement de façon régulière pour la majorité des étudiants.

Dans les disciplines scientifiques et techniques, l'activité de production ne présente pas de difficultés majeures d'organisation. Les instituts de recherche, les laboratoires, les entreprises offrent aux étudiants un cadre approprié et les expériences semblent se dérouler dans de bonnes conditions. En revanche, dans les disciplines littéraires la définition de la notion même de production semble encore bien incertaine; on a vu par exemple des étudiants dirigés vers des activités de secrétariat, d'édition, de bibliothèque, sans réel profit ni pour eux-mêmes ni pour leurs employeurs. La for-

mation des enseignants reste en dehors de ces expériences, et fonctionne suivant ses règles propres.

Union Soviétique

Objectifs

"La (formation) pratique des étudiants des établissements d'enseignement supérieur est une partie constituante du processus d'enseignement et d'éducation. La (formation) pratique des étudiants des établissements d'enseignement supérieur est réalisée conformément au statut sur la (formation) pratique qui doit être approuvé par le Ministre des Enseignements supérieur et secondaire spécialisé de l'U.R.S.S.

Pour compléter leur acquis technique les diplômés des établissements d'enseignement supérieur suivent un stage dans leur spécialité sous la direction des administrations, des établissements et des organisations correspondantes et sous le contrôle des établissements d'enseignement supérieur."

Pour prendre le cas des ingénieurs, ceux-ci sont formés dans les "établissements techniques d'enseignement supérieur" dont la scolarité est en règle générale de 5 ans.

Le but de la formation pratique est de renforcer les connaissances pratiques des étudiants et, par la pratique, de leur permettre de mieux comprendre l'enseignement théorique. Celui-ci tient compte de la formation pratique. Elle permet aussi de se faire une idée plus précise du métier.

Organisation

Dans certaines spécialités, le programme de la première année prévoit un mois de "formation pratique de familiarisation" destiné à faire connaître aux étudiants dès le début de leurs études ce que sera leur cadre de travail. En sont dispensés ceux qui ont déjà travaillé ou qui viennent d'une école technique.

La formation pratique proprement dite dure 21 semaines environ réparties en deux périodes ininterrompues de travail à temps plein situées dans les deux dernières années d'études en règle générale et parfois dans les trois dernières années.

Dans certaines spécialités, agricoles par exemple, sa durée est supérieure (30 semaines environ). Il semble que jusqu'à une date récente la durée moyenne de la formation pratique était de 27-30 semaines, mais que sa réduction s'explique par la création d'une année de stage à l'issue des études.

L'année de stage à l'issue des études se déroulera en règle générale dans l'entreprise où travaillera l'ingénieur. Celui-ci bénéficiera d'un programme établi à son intention par le secteur industriel où il travaille et soumis aux autorités de l'enseignement supérieur. Il sera ainsi plus vite habitué à ses responsabilités.

Responsabilités

Les conditions de la formation pratique en cours d'études sont définies en commun par le ministère des Enseignements supérieur et secondaires

spécialisé et par le ministère dont dépend la branche industrielle considérée.

Les établissements d'enseignement supérieur préparent en commun avec les entreprises intéressées un programme pour la formation pratique des futurs ingénieurs. Dans les établissements d'enseignement supérieur est désigné un responsable de la formation pratique, très qualifié, qui a un homologue appartenant à l'entreprise, lui-même ayant une expérience pédagogique. Ce dernier reçoit semble-t-il un supplément de salaire, fonction du nombre d'étudiants dont il a la responsabilité. La préparation de cette formation pratique est très détaillée et prévoit par exemple les divers postes de travail où doivent passer les étudiants.

Dans les cas où il existe une période de formation pratique en 3e année, les étudiants sont envoyés en groupe (25-30 environ) à l'usine, accompagnés d'un professeur de l'établissement d'enseignement supérieur. Ils font un travail d'ouvrier.

En 4e année, les groupes ne sont plus que de 5 à 10 environ, et en 5e année les étudiants doivent être très peu nombreux au même endroit (1, 2 ou 3). Ils travaillent semble-t-il en qualité de contremaître et parfois d'ingénieurs.

A l'issue de la formation pratique ils passent une épreuve devant les professeurs et directeurs d'usine, soit à l'usine, soit à l'établissement dont ils dépendent. Pendant leur séjour à l'entreprise ils réunissent tout le matériel nécessaire pour la poursuite de leurs études et pour leur épreuve.

Ce type de formation pratique existe pour d'autres disciplines, économistes (répartie sur 2 ans), juristes (répartie sur 3 ans), pédagogues (répartie sur 3 ans).

SECTION VI

ÉVALUATION DES RÉSULTATS

A. Évaluation du système coopératif de l'Université de Sherbrooke

B. Évaluation du modèle de stage intégré en administration scolaire de l'Université de Montréal

C. Deux évaluations étrangères

Les documents qu'on a pu recenser en dehors du Québec traitant de façon systématique des résultats de l'enseignement coopératif ou par alternance sont fort rares et souvent s'en tiennent à des considérations théoriques. Le bureau de développement institutionnel de l'Université de Sherbrooke a, par ailleurs, conduit une analyse de ses expériences dans le domaine. Les résultats de cette étude ont été publiés dans plusieurs volumes. On retrouve là en fait l'évaluation la plus complète dont nous avons extrait les principales conclusions.

A. ÉVALUATION DU SYSTÈME COOPÉRATIF DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Les conclusions sur l'évaluation pédagogique du programme de mathématiques appliquées et informatique

Au chapitre des objectifs pédagogiques, l'hypothèse à l'effet que le système coopératif permet aux étudiants en mathématiques appliquées une meilleure *acquisition de connaissances spécifiques* se vérifie d'une façon éclatante. Non seulement les cinq hypothèses particulières qui sont sous-jacentes se vérifient-elles toutes, mais elles se vérifient à un degré inégalé chez les trois autres programmes coopératifs.

Quant à l'hypothèse d'une meilleure *connaissance de soi* rendue possible par le système coopératif, les résultats sont tout à l'opposé. Non seulement ces résultats disent que les finissants de Sherbrooke ne connaissent pas mieux leurs besoins d'accomplissement, d'ascendance et de sociabilité, mais ceux-ci n'ont pas non plus une perception plus juste de leur potentiel de leadership; ils ne démontrent pas une plus grande certitude face à leur choix de carrière et ils n'ont pas une conception de l'autorité qui est davantage en accord avec leurs besoins d'affiliation et de bienveillance.

Des trois autres catégories d'objectifs pédagogiques, soit la *connaissance de l'organisation*, la *connaissance du milieu* et la *flexibilité-*

adaptabilité, seule la première est réalisée. L'objectif d'une plus grande mobilité tel qu'articulé autour des trois thèmes de mobilité de travail, mobilité géographique et mobilité reliée à la langue de travail, est à retenir pour le premier thème seulement. La mobilité géographique et quant à la langue de travail sont à rejeter pour ce programme-ci.

Au chapitre des conséquences pédagogiques, l'hypothèse à l'effet que le système coopératif ne modifie pas l'*orientation théorique-pratique* des étudiants ne reçoit pas une réponse univoque. D'un côté, les résultats indiquent que les finissants en mathématiques appliquées de Sherbrooke ont une même orientation théorique, alors que leur orientation pratique est plus prononcée; de l'autre côté, ils entretiennent une perception du professionnel idéal qui est similaire; enfin, ils valorisent davantage les caractéristiques pratiques chez les professeurs.

Le système coopératif n'entraîne pas de conséquences différentes quant à plusieurs autres caractéristiques. Ainsi, les finissants de Sherbrooke fondent-ils leur motivation au travail sur les mêmes aspects intrinsèques et extrinsèques; ils perçoivent un même degré de contrôle sur leur destinée; ils se situent de la même manière par rapport à leurs aspirations professionnelles, c'est-à-dire qu'ils conçoivent la même échelle de réussite professionnelle, ils ont un même niveau d'aspirations et un même degré d'optimisme à l'égard de ces aspirations; ils ne considèrent pas que le système coopératif les prive d'appartenir et de participer à la vie universitaire et ils présentent le même système de valeurs.

Néanmoins, le système coopératif apporte des conséquences qui modifient certaines autres dimensions chez l'étudiant. Ainsi, les finissants de Sherbrooke entretiennent une image de soi personnelle de même qu'une image de soi professionnelle qui sont plus positives que celle des finissants du système traditionnel. Les finissants de Sherbrooke ont un niveau d'anxiété au niveau du comportement qui est moindre, tout en manifestant un niveau d'anxiété générale semblable à celui des finissants d'ailleurs. Enfin, les finissants de Sherbrooke ont développé vis-à-vis leur expérience d'études un niveau de satisfaction qui est significativement supérieur à celui des finissants du système traditionnel.

BEAUDOIN et VALENCE, pp. 195-198, no 980

Les conclusions sur l'évaluation pédagogique du programme de service social

Au chapitre des objectifs pédagogiques, l'hypothèse à l'effet que le système coopératif permet aux étudiants en service social une meilleure *acquisition de connaissances opérationnelles* reçoit un appui assez remarquable des résultats de l'évaluation: une seule des hypothèses particulières est à rejeter complètement, alors que deux autres sont formellement vérifiées. Ces deux dernières concernent l'occasion de travailler dans un domaine relié au futur travail professionnel et l'indice CRSP, qui est une mesure récapitulative des différents aspects de l'acquisition des connaissances spécifiques.

En ce qui regarde l'objectif pédagogique relatif à la *connaissance de soi*, les résultats sont partagés aussi. Les finissants en service social

de Sherbrooke manifestent une plus grande certitude quant à leur choix de carrière et ont une conception de l'autorité qui est davantage en accord avec leur besoin d'affiliation. Cependant, ils connaissent moins bien leurs besoins d'accomplissement, d'ascendance et de sociabilité, ils ont une perception moins juste de leur potentiel de leadership et ils ont une conception de l'autorité qui est moins en accord avec leur niveau de bienveillance.

Quant aux objectifs articulés autour d'une meilleure *connaissance de l'organisation* et d'une *connaissance du milieu* plus grande, les résultats indiquent que le système coopératif ne réussit pas à les atteindre. Enfin, l'hypothèse d'une plus grande *flexibilité-adaptabilité* se voit réfutée si l'on se réfère à la flexibilité cognitive et à l'intérêt pour les choses nouvelles; elle se trouve partiellement confirmée si l'on pense à la mobilité, puisqu'on reconnaît une mobilité de travail nettement supérieure chez les finissants de Sherbrooke en même temps qu'une tendance vers une mobilité reliée à la langue de travail plus grande; par contre, les finissants de Sherbrooke font preuve d'une mobilité géographique moins grande que leurs confrères du système traditionnel.

Au chapitre des conséquences pédagogiques, les résultats montrent que les finissants en service social de Sherbrooke ont un même niveau d'*orientation théorique-pratique* que les finissants d'ailleurs. Non seulement n'ont-ils point développé une orientation plus théorique ou plus pratique, mais ils ne privilégient pas plus les caractéristiques pratiques du professionnel ou du professeur dans leur domaine. Leur motivation au travail résulte du même équilibre entre les aspects intrinsèques et les aspects

extrinsèques; ils ont une image de soi personnelle et professionnelle qui est commune aux étudiants d'ailleurs; ils perçoivent de la même façon le degré de contrôle qu'ils exercent sur leur destinée, ils ont le sentiment d'appartenir et de participer à la vie universitaire sans que le système coopératif ne leur nuise; leur système des valeurs reflète celui des finissants en service social d'ailleurs; et ils sont satisfaits du processus éducatif au même degré que leurs confrères de l'extérieur.

Pourtant quelques différences subsistent, qui sont dignes d'être reprises ici. La première de ces différences se situe dans les aspirations professionnelles. En dépit du fait que le niveau d'aspirations professionnelles est aussi élevé chez les finissants du service social coopératif et que le degré d'optimisme est aussi fort, l'échelle de réussite professionnelle varie. Cela veut dire que les finissants de Sherbrooke conçoivent que le succès professionnel est relié davantage au rôle d'un travailleur social qui fait du service social. Enfin, les finissants du système coopératif ont un niveau d'anxiété plus élevé par comparaison avec les finissants d'ailleurs.

BEAUDOIN et VALENCE, pp. 199-202, no 980

Les conclusions sur l'évaluation pédagogique
du programme de génie

Au chapitre des objectifs pédagogiques, l'hypothèse à l'effet que le système coopératif permet aux étudiants en génie une meilleure *acquisition de connaissances spécifiques* se trouve pleinement confirmée. En effet,

les cinq hypothèses particulières sous-jacentes à cette hypothèse globale sont toutes vérifiées.

Quant à l'hypothèse d'une meilleure *connaissance de soi* rendue possible par le système coopératif, les résultats sont beaucoup moins probants. Les finissants du génie de Sherbrooke ne connaissent pas mieux leurs besoins d'accomplissement, d'ascendance et de sociabilité; ils n'ont pas non plus une perception plus juste de leur potentiel de leadership; enfin, ils n'ont pas une conception de l'autorité qui est davantage en accord avec certains traits de leur personnalité. Leur seule supériorité au plan de la connaissance de soi vient de ce qu'ils démontrent une plus grande certitude que les finissants du génie traditionnel en ce qui concerne leur choix de carrière.

Des trois autres catégories d'objectifs pédagogiques, soit la *connaissance de l'organisation*, la *connaissance du milieu* et la *flexibilité-adaptabilité*, aucune n'est rencontrée. Ces résultats étonnent, particulièrement quant à l'objectif flexibilité-adaptabilité qui recouvre la caractéristique mobilité telle qu'articulée autour des trois thèmes suivants: mobilité de travail, mobilité géographique et mobilité reliée à la langue de travail. Dans les trois cas, on retient que non seulement les finissants en génie coopératif ne sont pas plus mobiles que leurs confrères d'ailleurs, mais qu'ils ont tendance même à devenir moins mobiles.

Au chapitre des conséquences pédagogiques, l'hypothèse à l'effet que le système coopératif ne modifie pas l'*orientation théorique-pratique* des étudiants se trouve confirmée. Non seulement, les finissants en génie

de Sherbrooke ont-ils le même niveau d'orientation théorique-pratique que leurs confrères du système traditionnel, mais ils ont également une même perception du professionnel idéal, et une même pondération des caractéristiques pratiques chez les professeurs.

Le système coopératif n'entraîne pas de conséquences quant à un bon nombre d'autres caractéristiques. Ainsi, les finissants en génie coopératif exercent un même degré de contrôle sur leur destinée; ils ont une image de soi personnelle qui ressemble beaucoup à celle des finissants d'ailleurs tandis que leur image de soi professionnelle est plus négative; les stages n'ont pas développé chez eux un niveau d'anxiété plus élevé, ils ne considèrent pas que le système coopératif les prive d'appartenir et de participer à la vie universitaire; ils présentent le même système de valeurs que leurs confrères du système traditionnel. Leur échelle de réussite professionnelle est la même que celle des finissants des autres universités, leur niveau d'aspirations et le degré d'optimisme en regard de ces aspirations ne varient pas non plus.

En revanche, le système coopératif apporte des conséquences telles que par rapport à deux caractéristiques, les finissants de Sherbrooke s'en trouvent différents des finissants d'ailleurs.

Ainsi, les finissants de Sherbrooke démontrent dans leur motivation au travail une orientation intrinsèque plus grande en même temps qu'une orientation extrinsèque plus petite, c'est-à-dire une valorisation plus faible des aspects matérialistes du travail. Enfin, le système des stages a pour effet

d'augmenter la satisfaction des finissants envers leur éducation reçue à un niveau qui est significativement supérieur à celui des finissants en génie d'ailleurs.

BEAUDOIN et VALENCE, pp. 201-203, no 980

Les conclusions sur l'évaluation pédagogique du programme de M.B.A.

Au chapitre des objectifs pédagogiques, l'hypothèse à l'effet que le système coopératif permet une meilleure *acquisition des connaissances spécifiques* à l'administration ne reçoit qu'un appui mitigé par les résultats de l'évaluation: trois des hypothèses particulières sont à rejeter résolument, alors que les deux autres peuvent être conservées si l'on considère les tendances de l'évaluation. Ces deux dernières hypothèses visant l'apprentissage de nouvelles théories ou techniques durant les périodes de travail et l'importance attachée à l'expérience de travail dans la formation professionnelle de l'étudiant.

Pour ce qui regarde l'objectif pédagogique relatif à la *connaissance de soi*, les résultats sont partagés. Les finissants au M.B.A. de Sherbrooke connaissent mieux leurs besoins d'accomplissement, d'ascendance et de sociabilité et ont une perception plus juste de leur potentiel de leadership que les finissants du système traditionnel. Cependant, le système coopératif ne les rend pas davantage sûrs de leur choix professionnel et ne même pas à une conception de l'autorité plus en accord avec certains traits de leur personnalité. Quant aux autres objectifs articulés autour d'une meilleure

connaissance de l'organisation, d'une *connaissance du milieu* plus grande et d'une plus grande *flexibilité-adaptabilité*, les résultats sont formels: le système coopératif n'a pas aidé les finissants du programme M.B.A. à mieux atteindre ces objectifs que le système traditionnel. Il est particulièrement curieux à cet égard de constater que les hypothèses relatives à une plus grande mobilité de travail pour les finissants de Sherbrooke non seulement ne sont pas retenues mais les résultats indiquent plutôt que la mobilité de travail est moins forte chez les finissants du système coopératif.

Au chapitre des conséquences pédagogiques, les résultats quant au niveau d'*orientation théorique-pratique* indiquent une orientation théorique moins prononcée chez les finissants de Sherbrooke mais une orientation pratique du même niveau que chez les finissants d'ailleurs. De plus, les finissants de Sherbrooke ne privilégient pas plus qu'ailleurs les caractéristiques pratiques du professionnel ou du professeur dans leur domaine. Le système coopératif n'agit pas autrement que le système traditionnel sur la motivation des étudiants au travail et sur ses composantes; le système coopératif ne mène donc pas à une conception plus instrumentale et matérialiste du travail. Le système coopératif dans le cas du M.B.A. ne semble pas avoir un impact différent du système traditionnel sur l'échelle de réussite professionnelle, le niveau d'aspirations professionnelles et sur le degré d'optimisme envers ces aspirations, sur le système des valeurs et sur le degré de satisfaction envers le processus éducatif. Par contre, le système coopératif contribue à augmenter sensiblement le degré de contrôle sur leur

destinée que les étudiants estiment exercer, si on considère que les débutants qui ont participé à l'étude ne sont pas atypiques. Le système coopératif amène également une perception de soi personnelle et professionnelle plus modeste; l'effet net du système coopératif sur le niveau d'anxiété est d'en augmenter une des deux composantes retenues pour cette étude, ou à tout le moins, d'être soit plus rassurant soit plus anxiogène que le système traditionnel selon les expériences particulières vécues par l'étudiant. Enfin, le système coopératif ne diminue pas la sensation d'appartenance et de participation à la vie universitaire.

BEAUDOIN et VALENCE, pp. 204-206, no 980

L'évaluation pédagogique auprès des professeurs et des employeurs

Les professeurs

En ce qui concerne leur perception des conséquences qu'entraîne le système coopératif sur le comportement des étudiants, les professeurs estiment, d'une façon générale, que le comportement des étudiants est davantage réfléchi par suite du système coopératif. Cette perception se vérifie particulièrement chez les professeurs en génie qui, en très grande majorité comparativement à leurs confrères des autres programmes, trouvent que les interventions des étudiants sont améliorées suite aux stages et que les discussions reflètent leur expérience de travail. Si l'on brise ce thème selon la satisfaction exprimée par les professeurs envers le système coopératif, on remarque que ceux qui se déclarent insatisfaits de ce mode d'enseignement

sont plus sceptiques quant à l'amélioration des interventions et à l'augmentation de l'intérêt des étudiants pour leurs cours. Enfin, si on brise ce thème selon la fréquence d'enseignement, on découvre que ceux qui ont le plus souvent enseigné au régime coopératif sont davantage portés à croire que l'intérêt des étudiants augmente à cause du système coopératif. L'analyse statistique de ce thème dégage le facteur "programme" comme étant une source de variation significative; la covariable âge influence aussi sur la perception, en ce sens que plus le professeur est âgé, plus il perçoit les conséquences comme étant positives sur le comportement de ses étudiants. Les professeurs des sciences appliquées et du service social sont ceux qui acceptent d'une façon plus positive les conséquences sur le comportement étudiant; ceux des mathématiques appliquées et du programme de M.B.A. voient plutôt négativement les conséquences amenées par le système coopératif sur le comportement des étudiants.

Quant à la satisfaction des professeurs, elle est assez élevée si l'on considère l'ensemble des professeurs. Par contre, les professeurs en service social se distinguent des autres professeurs sur plusieurs points: ils sont totalement insatisfaits du système coopératif tel qu'appliqué à Sherbrooke, ils ne croient à peu près pas que les stages permettent de faire le lien entre la théorie et la pratique et ils sont très insatisfaits des conséquences socio-économique de ce régime pédagogique pour eux-mêmes. Les professeurs qui enseignent toujours ou souvent au système coopératif sont plus satisfaits dans l'ensemble envers ce régime pédagogique, sauf pour ce qui est de la satisfaction socio-économique. L'analyse statistique que nous

avons effectuée dégage le facteur "programme" comme ayant un effet significatif sur la satisfaction des professeurs. Ainsi, dans une gradation ascendante, nous retrouvons les professeurs en service social qui démontrent le plus d'insatisfaction, suivis de ceux du M.B.A.; quant aux professeurs des sciences appliquées, ils sont satisfaits et ceux de mathématiques appliquées le sont plus encore.

Au niveau des conséquences sur l'enseignement des professeurs, il ressort nettement que l'enseignement est maintenant orienté d'une façon plus pratique à cause du système coopératif. Les professeurs en service social sont moins portés à reconnaître que les étudiants demandent un enseignement plus pratique et, conséquemment, fournissent un enseignement plus théorique que ne le font leurs confrères des autres programmes. La satisfaction influence fortement l'enseignement donné par les professeurs alors que la fréquence d'enseignement ne l'influence pas. L'analyse statistique effectuée sur ce thème démontre que la covariable "expérience dans l'enseignement (EE)" a un effet significatif sur l'orientation donnée par le professeur à son enseignement. Ainsi, plus le professeur a d'expérience dans l'enseignement, plus son enseignement sera pratique, i.e. reliera aux applications pratiques l'enseignement qu'il donne aux étudiants.

Pour les conséquences sur le processus pédagogique, les professeurs, dans l'ensemble, sont assez d'accord pour dire que le processus pédagogique est rendu plus difficile, même si l'acquisition des connaissances n'est pas moindre. Divisés par programmes, les résultats demeurent assez homogènes. La plupart des professeurs croient qu'ils doivent prendre plus de temps pour

la révision de la matière au retour de stage, que les étudiants se désintéressent des aspects théoriques de leurs cours. Malgré ceci, lorsque la question spécifique leur est posée sur l'acquisition de connaissances, les professeurs de tous les programmes sont d'accord pour dire que les étudiants du système coopératif acquièrent une somme de connaissances égale à celle acquise par les étudiants du système traditionnel. Pour ce thème, la satisfaction exprimée par les professeurs et la fréquence d'enseignement au cours coopératif ne font ressortir aucune différence sur leurs perceptions. L'analyse statistique ne dégage ni facteur ni covariable significatifs. Les résultats de cette analyse démontrent que les professeurs du M.B.A. considèrent que le système coopératif amène des conséquences peu positives sur le processus pédagogique, suivis de très près par les professeurs en service social. Les professeurs de mathématiques appliquées se situent plutôt au centre (-0.06 sur une échelle allant de -3.00 à +3.00) et les professeurs en sciences appliquées penchent du côté des conséquences positives sur le processus pédagogique (+0.24).

BEAUDOIN et VALERCE, pp. 118-122, no 980

Les employeurs

En plus des étudiants et des professeurs, il existe un troisième groupe de personnes qui participe de près au processus pédagogique: les employeurs. Cette affirmation qui pourrait sembler gratuite dans un tout autre contexte devient difficilement contestable quand on parle de l'enseignement coopératif. En effet, cette formule d'enseignement repose sur

l'apport complémentaire de l'expérience de travail et cette expérience de travail passe par des responsables de stages.

Nous avons retenu comme dimensions de la perception des employeurs celles qui permettent de comparer les stagiaires de Sherbrooke avec les étudiants des autres universités occupant des emplois d'été. Par exemple, le fait d'acquérir des connaissances particulières à un champ de travail est commun aux stagiaires coopératifs et aux étudiants durant leur emploi d'été. Donc, sur la base de cette variable, nous pouvions demander aux employeurs de comparer les deux types d'employés.

Nous avons découvert que la majorité des employeurs expliquent leur participation au système coopératif en invoquant des raisons d'utilité, i.e. l'efficacité immédiate ou à moyen terme du stagiaire dans une tâche délimitée.

Les employeurs nous ont dit que les stagiaires ont acquis un meilleur bagage de connaissances spécifiques à leur discipline que les étudiants d'été qui, en général, ne peuvent obtenir de projets reliés à leur programme d'études, parce qu'ils ne bénéficient pas d'un encadrement administratif similaire à celui du Service de la coordination.

De l'avis des employeurs, la majorité des étudiants coopératifs profitent des occasions de travail pour s'intégrer à l'entreprise et obtiennent une connaissance plus grande du fonctionnement de l'entreprise, en comparaison avec les étudiants d'été. Cette différence serait due à l'absence d'accueil qui prévaut dans l'entreprise pour les étudiants traditionnels,

ou au caractère particulier des travaux confiés aux étudiants de ce système.

Nous avons découvert que les employeurs reconnaissent un sens plus pratique aux étudiants du système coopératif qu'aux autres étudiants du même niveau. Ce sens pratique se manifeste quand l'étudiant doit résoudre des problèmes concrets.

Il semble que les employeurs n'ont pas remarqué que le stagiaire de Sherbrooke soit plus matérialiste: au contraire, de l'avis de plusieurs, les étudiants d'été, eux, sont davantage préoccupés par l'aspect de la rémunération.

Les employeurs que nous avons rencontrés considèrent que les stagiaires sont plus motivés au travail parce qu'ils sont sérieux en général et qu'ils pensent à leur carrière.

Nous avons constaté que les employeurs perçoivent les stagiaires coopératifs comme davantage portés à déborder leur assignation de stage ou tout au moins à rencontrer les échéances déjà fixées.

Deux considérations intéressantes explicitent la perception que les employeurs entretiennent à l'égard du système coopératif. Environ la moitié des employeurs considèrent qu'ils assument un rôle d'agents de formation, car ils aident aux étudiants à appliquer les connaissances théoriques qui ont été acquises à l'université. Enfin, la plupart des employeurs reconnaissent au système coopératif une valeur objective, dont ils essaient eux-mêmes de bénéficier au moment où l'étudiant est diplômé.

Les différentes perceptions rapportées ici indiquent que les employeurs rencontrés ont une perception globale du système coopératif qui est très positive. Cette perception peut résulter d'une expérience très réussie chez tous les employeurs rencontrés ou s'expliquer par la tendance de certains employeurs à généraliser l'expérience heureuse vécue avec la plupart des stagiaires.

BEAUDOIN et VALENCE, pp. 123-127, no 980

B. ÉVALUATION DU MODÈLE DE STAGE INTÉGRÉ EN ADMINISTRATION SCOLAIRE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Conclusions à la suite du stage de 1981

1. Comme organisateurs du stage, nous avons la conviction que les objectifs ont été atteints à un niveau très satisfaisant. Notre conviction est basée premièrement sur notre observation des stagiaires durant le stage, sur l'évaluation par les stagiaires des différentes activités auxquelles ils ont participé et sur nos conversations aussi bien avec les professeurs qui les ont encadrés qu'avec les administrateurs qui les ont accueillis.

2. L'évaluation du programme par les stagiaires, celle des professeurs et personnes ressources qui furent responsables des différentes unités et la nôtre comme organisateurs de l'ensemble, nous amènent à penser que la formule adoptée pour le stage répond en partie aux objectifs fixés. Nous disons en partie car le temps a manqué, pour de la réflexion; nous

avons dû obliger les stagiaires à prendre les bouchées doubles, à travailler le soir et parfois nous avons été coincés par l'abondance de l'information à donner et avons, malheureusement, sacrifié en partie la réflexion encadrée immédiate. Ces conclusions que nous tirions pour les stages précédents restent vraies même si cette année nous avions prévu plus de temps d'arrêt pour ce faire et que le groupe de principaux en stage nous a semblé démontrer une capacité d'analyse et de synthèse exceptionnelle.

3. Tant que le stage au Québec demeurera limité à trois semaines, nous devrons, pour donner une idée globale la moins caricaturale possible du système scolaire et une notion un tant soit peu réelle de l'administration du secondaire, obliger les stagiaires à prendre les bouchées doubles au niveau de l'information. Nous ne leur permettrons, durant le stage, qu'un début de réflexion, d'application, de transfert. Nous ne faisons, en fait, que tenter de jeter les bases d'une réflexion future productive. C'est la raison de l'importance que nous attachons à la rédaction du "Journal de bord" – qui représente un effort énorme d'organisation et de compréhension immédiate – et de son inclusion dans le rapport qu'ils reçoivent tous. Nous considérons qu'il s'agit là de leur vade-mecum dans leur démarche personnelle d'intégration du stage à leur vécu quotidien.

4. L'étude des aspects théoriques et pratiques est indissociable; toutes les réflexions des stagiaires confirment notre position à ce sujet. Il est unanimement reconnu que sans la connaissance, au moins élémentaire, des théories qui sous-tendent l'administration de nos établissements scolaires, il serait très difficile de dépasser le niveau de tourisme éducatif dans la

partie pratique. En contre-partie, ce n'est vraiment que dans les stages en établissements que les stagiaires ont compris la signification réelle des théories exposées à Paris ou à Montréal.
DUPUIS, pp. 461-463, no 1026

Conclusions générales de l'évaluation des stages de 1976 à 1980

1. Le stage suivi au QUÉBEC par cinq (5) promotions (1976-77-78-79-80) de personnels de direction a eu un impact ressenti très positivement par les participants.

- . l'impact sur la personne est supérieur à l'impact sur l'activité professionnelle;
- . l'impact sur les activités de formation est très supérieur à l'impact sur l'activité de direction dans les établissements;
- . l'impact des apports théoriques est patent et fort, et ceux-ci ne peuvent être dissociés sans dommage de l'approche sur le terrain du système éducatif québécois.

Les objectifs fixés initialement ont été atteints dans une forte mesure. L'efficacité de l'étude comparée de l'administration des systèmes éducatifs est évidente.

2. Les trois variables analysées produisent des effets plus accusés pour la "promotion" et l'âge que pour le sexe.

En particulier l'étude de la variable "promotion" nous conduit à conclure:

- que le stage, dans sa forme actuelle, convient mieux à un perfectionnement de chefs d'établissement ayant quelques années d'expérience (5 années par exemple) qu'à une formation initiale de professeurs aspirant à exercer des fonctions de direction;

- que l'impact du stage a été le plus fort pour la promotion de proviseurs (1977) qui a accompli le stage le plus tôt et le plus chargé d'apports théoriques.

3. Cette évaluation n'a que la valeur qu'on accorde à une objectivation par voie statistique d'appréciations inévitablement subjectives. Elle est fondée sur une auto évaluation par les participants.
TOUSSAINT, p. 18, no 1025

c. DEUX ÉVALUATIONS ÉTRANGÈRES

1. A descriptive study of co-op/non co-op attitudes

The purpose of this study was to describe the significant differences, if any, between co-op and non co-op students on some of the measurable attitudes concerning job satisfaction and work adjustment. The following hypotheses (Ho) was tested: there is no significant difference between the attitudes toward employers, job, and fellow workers of non co-op students and co-op students.

Results

The results of this study indicate that the respondents did react

differently to statements of attitude concerning the ideal world of work situation and statements of attitude about historical facts in the just completed employment period. The groups showed no significant differences in their attitudes toward the ideal world of work situation.

BAKER, p.98, no. 930

Tableau 2

STATEMENTS Of The Ideal	Mean Co-op Group	Mean Non Co-op Group	t-Statistic Alpha level .05 = 1.97
An employee should never bother his supervisor with his job oriented gripes	1.752	1.887	1.43
The employee should only be concerned with his own activities, the other worker's productivity and feelings don't count	1.628	1.870	1.76
When conflict occurs in the work environment, an employee should identify reasons and help to resolve them	4.226	4.161	1.03

BAKER, p. 101, no 930

Conclusions

Within the limitations of this study, the following conclusions were drawn:

1. Both co-op and non co-op students share a set of attitudes concerning

the ideal work situation.

II. The attitudes of co-op students on their job satisfaction are significantly different than the attitudes of non co-op students.

III. The attitudes of co-op students towards their employer and supervisor are significantly different than the attitudes of non co-op students.

IV. The attitudes of co-op students towards their co-workers are significantly different than the attitudes of non co-op students.

Within these limitations it is concluded that the co-op student at the University of Houston for the summer semester of 1973 can be described as better adjustment to the work environment and maintains a more positive attitude towards employer, boss and co-workers. Under these limitations the writer is confident in conditionally rejecting the null hypothesis, that condition being that both groups share like attitudes on what the ideal work situation encompasses.

BAKER, p. 103, no. 930

2. Survey analysis of Mississippi State University Cooperative education graduates from 1970-1974

The comparison of co-op graduates starting salaries to those of non co-ops indicates that in almost every case the co-op graduates received a higher starting salary. Due to the small number of co-op graduates in some areas the figures may loose some meaning, but are accurate reports

none the less. Mississippi State University Co-op graduates earned from 17% to 72% higher starting salaries upon entering permanent employment than did the regular four year graduate. Rather obviously, this figure is biased due to the heavy concentration of engineering students in co-op.

EPTING, p. 105, no. 931

SECTION VII

ESSAI DE SYNTHÈSE

A. Retour sur la problème

B. Hypothèse pour la poursuite de la réflexion

A. RETOUR SUR LE PROBLÈME TEL QUE FORMULÉ

Nous nous sommes questionnés sur le rôle de l'université dans la formation pratique des professionnels. Nous avons voulu découvrir dans les écrits des vingt dernières années des indications permettant de rationaliser l'attribution des responsabilités pour la formation pratique entre les agents possibles: université et milieu du travail notamment. On a pensé trouver des éléments de solution en recherchant les raisons qui justifient les universités et grandes écoles quand ils introduisent de la formation pratique sous une forme ou une autre dans leurs programmes professionnels. De même, on a cru s'éclairer en recherchant les modes de fonctionnement des principaux modèles de formation pratique en existance. On a aussi pensé que de connaître la pratique de différents pays serait susceptible d'aider la réflexion. Finalement, on a pris connaissance des résultats de certaines expériences à l'étranger et au Québec.

Quelques constats, considérations préliminaires s'imposent. La très grande majorité des volumes et la presque totalité des articles de revues décrivent des situations, rendent compte d'expériences sans plus. On ne se questionne jamais, ou si peu et si timidement, sur l'à-propos d'une formation pratique dans un programme de formation professionnelle. On semble généralement tenir pour acquis que l'université est le premier maître d'oeuvre des programmes de formation pratique et la seule responsable de la

venue ou non de d'autres intervenants dans l'opération. On ne se pose même pas la question, on ne juge même pas opportun de rédiger quelques lignes pour établir le bien-fondé de l'action de l'université. Les écrits sont donc très descriptifs, peu critiques et pas du tout normatifs dans le sens qui nous intéresse. On trouve bien des critiques de telle ou telle expérience, de telle ou telle forme de plan mais pas de critique de fond sur la convenance pour l'université de s'occuper de formation pratique. Une autre caractéristique des écrits consultés, c'est la grande disparité dans le nombre de pièces provenant des différents secteurs de formation professionnelle. Certains secteurs – médecine, médecine vétérinaire, travail social, psychologie et nursing, par exemple – produisent la majorité de tout ce qui s'écrit sur le sujet. D'autres secteurs – éducation, architecture et réadaptation, par exemple – n'ont rien produit ou presque que nous ayons pu recenser.

1. Rationnels et objectifs

- L'une des premières raisons d'être de l'enseignement pratique semble être l'internalisation des connaissances propres à une profession.

- On est en général d'accord pour penser que cet aspect de la formation devrait développer des attitudes professionnelles aussi bien que l'habileté à porter des jugements professionnels.

- Souvent, il est question de garder l'institution universitaire en contact avec la réalité spécialement dans un monde technique continuellement en évolution.

- Plusieurs rationnels s'appliquent à des secteurs de formation traditionnellement non considérés comme professionnels, littérature, philosophie, par exemple. Ceci est vrai surtout quand il s'agit d'enseignement par alternance sous toutes ses formes.

2. Principaux modèles

- Les données les mieux articulées, les plus élaborées se retrouvent dans les descriptions de l'enseignement coopératif qui, suivant les pays ou les auteurs, peut s'appeler *sandwich courses*, *enseignement par alternance*, *internship programs*.

- L'enseignement par alternance, en France surtout, dépasse largement le domaine de l'enseignement professionnel et se retrouve aussi bien dans un programme de littérature qu'en génie.

- Il ne semble faire aucun doute dans l'esprit des auteurs que la formule enseignement-travail est désirable. Ils n'en mettent pas moins en garde les initiateurs de tels programmes contre une généralisation non progressive et planifiée.

- Les principales critiques négatives que l'on recueille dans les textes qui traitent de l'alternance sont dues au particularisme du système français et aux programmes non professionnels où l'on a tenté des applications du modèle. Le peu de respect que le monde du travail a de l'université française à côté des grandes écoles se retrouve dans presque toutes les critiques. Les autres raisons de plaintes sont dues au fait que le modèle est

appliqué à des secteurs non professionnels.

- Les reproches principaux que certains adressent au système sandwich dans les pays du Commonwealth sont qu'on ne prépare pas avec cette formule des leaders et que l'excellence académique n'est pas ce qu'elle était avec le système traditionnel.

3. Rôle des agents

- On n'a trouvé aucun article, livre ou partie d'encyclopédie développant directement un rationnel intégré du rôle de l'université dans la formation pratique des professionnels.

- Le plus près que l'on peut trouver d'un rationnel sur le rôle universitaire serait dans les écrits démontrant l'indissolubilité des deux temps de l'apprentissage: théorie et pratique.

- Les rôles réciproques de l'université et du milieu du travail sont, par ailleurs, maintes fois décrits dans les programmes coopératifs ou dans l'enseignement par alternance. On retrouve également de nombreux articles relatant des expériences où les rôles réciproques sont décrits. Dans tous les cas, on s'attache au fonctionnement du programme, du système, non à une critique des fondements sur lequel il est établi.

4. Formation pratique dans certains pays

- La première constatation qui puisse être faite est que les plans éducatifs prévoyant le jumelage du pratique et du théorique se multiplient

de plus en plus dans la plupart des pays.

- On trouve également une grande consistence dans les principaux objectifs qui sont poursuivis dans les différents pays sauf pour la Chine et quelques autres pays socialistes où des raisons politico-sociales sont à la base du système.

- La plupart des programmes qui semblaient connaître le plus de succès se retrouvent dans des secteurs techniques.

5. Évaluation des résultats

- Même si les études évaluant les résultats des expériences de formation professionnelle par alternance n'abondent pas, les conclusions qu'elles tirent sont éloquentes.

- Du point de vue des étudiants, l'expérience semble confirmer les hypothèses au niveau de l'internalisation des modèles professionnels.

- Ils sont mieux préparés pour leur intégration au milieu du travail, un fait grandement apprécié des employeurs.

- La plupart des professeurs impliqués dans les expériences semblent, également, évaluer positivement les effets des expériences sur l'apprentissage des étudiants.

B. HYPOTHÈSE POUR LA POURSUITE DE LA RÉFLEXION

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la documentation consultée n'apporte pas de réponse claire, directe, nette et inattaquable à la question fondamentale sur le rôle précis de l'université dans la formation pratique des professionnels. Ceci confirme peut-être ce que Chickering écrivait au début de son livre sur l'enseignement *expérientiel*: "There is no single ideal model for teaching and learning, no magic mix applicable to diverse students, purposes, and institutions".[1] D'autre part, il semble aussi évident que toutes les sources, ou tiennent pour acquis que la formation pratique tombe sous la responsabilité de l'université et en conséquence, ne discutent même pas ce point, ou comme certaines sources font: présentent la formation professionnelle comme un tout indivisible. Pour les tenants du dernier groupe, la distinction entre enseignement théorique et enseignement pratique s'avère tout à fait artificielle et beaucoup semble parfaitement d'accord avec Chickering qui écrivait: "Strictly speaking, all learning is experiential".[2]

On doit donc d'abord différencier entre formation professionnelle initiale et initiation au milieu du travail pour arriver à clairement délimiter les responsabilités de l'université. Ensuite, on pourrait plus efficacement travailler à des modèles fonctionnels sectoriels de formation

---

[1] Chickering, p. 13, no 71.

[2] Chickering, p. 16, no 71.

professionnelle intégrée. Cette approche du problème de la formation pratique dans les programmes professionnels rencontrerait les idées généralement exprimées dans les sources consultées et bien illustrées dans une de celles-ci;

> There is no single ideal model for teaching and learning, no magic mix applicable to diverse students, purposes, and institutions.
>
> ... The problem is to create that combination that is most effective for the person doing the learning and for the material to be learned.[1]

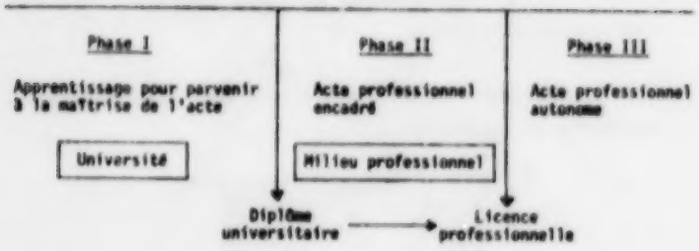
On pourrait donc dire que la formation d'un professionnel comprend trois phases: une première d'apprentissage pur, une deuxième d'exercice encadré de l'acte professionnel et la troisième l'exercice autonome de l'acte professionnel. Le premier problème serait donc de différencier entre les phases I et II, puis ensuite, le deuxième serait d'établir un ou des modèles de réalisation de la phase I. On pourrait visualiser dans le tableau suivant les trois phases de formation professionnelle.

---

[1] Chickering, pp. 13-17, no 71.

Tableau 3

Phases de formation professionnelle



L'établissement de ce ou ces modèles devrait se réaliser à l'intérieur d'un cadre *accepté, éprouvé* d'apprentissage. Ce cadre ou ce modèle général d'apprentissage a été développé par de nombreux penseurs anciens et modernes, les uns bâtissant sur les découvertes des autres. Cyr[1], reprend et complète la présentation que faisait Chickering du développement du modèle d'apprentissage intégré du collège d'Alverno. Ce modèle intègre les théories d'apprentissage de plusieurs des plus grands penseurs du domaine comme Coleman, Kolb, Argyris et Schon, tout en s'inspirant de Dewey.

Nous reprenons ici à notre compte l'idée de Chickering complétée par Cyr en superposant les modèles d'apprentissage développés par ces penseurs pour arriver au modèle adopté par le Collège d'Alverno. On parvient ainsi à un modèle d'apprentissage professionnel intégré qui respecte les principes généralement reconnus comme étant la base du développement des plans

[1] Cyr, pp. 13-40, no 924

d'enseignement coopératif ou plus généralement de la raison d'être de la présence de la formation pratique dans les programmes professionnels. Le modèle est complet, simple, flexible et se prête à des applications globales aussi bien que particulières.

Selon James Coleman, l'apprentissage expérientiel s'effectue selon une séquence qui comporte quatre étapes :

1. *Entreprendre une action et observer les effets* de cette action;
2. *Comprendre ces effets* dans une situation particulière, de sorte à pouvoir anticiper les effets de toute action entreprise sous les mêmes conditions;
3. *Comprendre le principe général* qui agit dans cette situation particulière;
4. *Appliquer ce principe général* dans une nouvelle situation.

Selon David Kolb, le processus d'apprentissage suit un cycle qui comporte quatre phases :

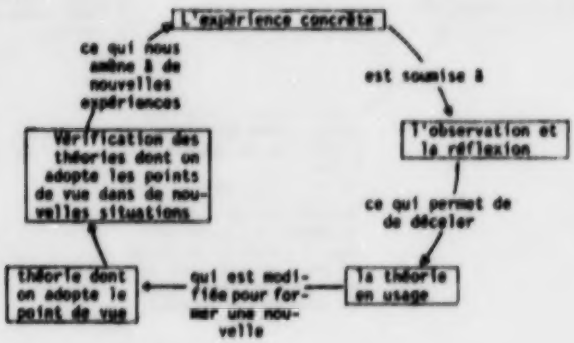
La théorie de Chris Argyris et de Donald Schon vient raffiner notre compréhension de l'apprentissage expérientiel, non plus sous l'angle du *pourquoi* mais sous l'angle du *comment*. Argyris et Schon ont en effet porté

leur attention sur l'étape fort critique qui consiste à transformer l'expérience en concepts.

Leur importante contribution tient surtout à la distinction qu'ils proposent entre ce qu'ils appellent:

La théorie dont on adopte le point de vue ("espoused theory") et la *théorie que l'on utilise effectivement au niveau de l'action* ("theory-in-use").

Au Collège d'Alverno, on a trouvé que le modèle de Kolb et celui d'Argyris & Schon étaient si congruents qu'ils pouvaient être superposés de la manière graphique suivante :



Si l'on établit l'objectif minimum pour *produire* un diplômé qui maîtrise l'acte professionnel suffisamment pour pouvoir opérer dans un milieu normal de travail où il sera supervisé immédiatement par un professionnel expérimenté, on peut par la suite décomposer cet objectif en étapes préalables, en composantes complémentaires qu'il s'agira de clairement identifier, sérier et opérationaliser.

Toute la formation initiale est donc du ressort de l'université - théorique et pratique. Dès que l'acte professionnel sous ses multiples dimensions dans son essence est maîtrisé, la responsabilité de l'université cesse et le milieu professionnel ou de travail prend le relais. Ceci ne s'apparente pas à la situation de l'*école* du barreau, qui donne des cours, ni la période de probation des enseignants qui n'est pas encadrée en fait, mais peut être au génie ou l'ingénieur ne peut signer avant deux ans de travail supervisé après sa graduation.

Le nouveau diplômé universitaire n'a pas une maîtrise de l'acte professionnel qui commande un plein salaire professionnel mais il est quand même productif, cette productivité peut, dans une période initiale, compenser l'organisme qui prend la responsabilité d'assurer l'encadrement de la phase préparatoire à la licence professionnelle.

En résumé, il s'agirait donc pour chacun des secteurs d'enseignement professionnel universitaire: 1) d'accepter ou de rejeter la différenciation des phases I et II, 2) de bien identifier la responsabilité universitaire de la phase I, 3) d'adopter le modèle d'Alverno ou un autre

équivalent, 4) d'identifier les objectifs de la phase I, d'en décomposer les étapes ou éléments, de les sérier et d'opérationaliser le tout en un programme, 5) d'adopter les mécanismes propres à assurer l'atteinte des objectifs de la phase II. — L'université pourrait, au début au moins dans certains secteurs, jouer un rôle supplétif, elle pourrait même dans d'autres secteurs, garder un rôle d'initiateur, de moteur de l'opération.

Des principes de base, un rationnel général de formation pratique peuvent être établis et sont généralement acceptés: intégralité de la formation, indivisibilité de l'acte d'apprentissage, par exemple. Ces mêmes principes généraux ne peuvent cependant pas être opérationalisés globalement pour s'appliquer à tous les secteurs de formation professionnelle, ils doivent l'être de façon sectorielle pour tenir compte de la spécificité de chacun des secteurs de formation.

On peut penser qu'une telle approche pourrait être de nature à rencontrer certaines orientations désirées par la Commission d'étude sur les universités et solutionner,en partie du moins, les problèmes qu'elle constatait dans les programmes professionnels.

> On a cru, on le croit encore dans certains milieux, que chaque étudiant universitaire ferait lui-même une synthèse de ses connaissances et se donnerait une culture à la mesure de ses compétences scientifiques et techniques. On s'aperçoit que cela ne correspond pas à la réalité. Si l'on y réfléchit un peu, on s'aperçoit vite que c'est impossible, qu'il faut aider l'individu, le soutenir, le faire profiter des expériences acquises, ne pas s'attendre à ce qu'il fasse seul pendant sa formation ce

> que quelques-uns seulement arrivent à faire en fin de carrière.
>
> Un profil de formation doit se traduire par un ensemble cohérent d'activités. Il ne faut pas tenter d'isoler dans des activités précises science, technique et culture. Entre le profil et le devis des activités on devrait trouver la présentation d'un certain nombre de grandes catégories regroupant les principales connaissances et habiletés à acquérir.[1]

À toutes ces opérations, il faudrait intégrer au niveau administratif un système d'allocation de ressources *adro* dans une planification d'activité de trois ans ajustée annuellement sur rapport de l'opération. On aurait ainsi un système qui, dans l'ensemble, pourrait satisfaire tous les agents et produire économiquement des professionnels compétents.

---

[1] Commission d'étude sur les universités, pp. 33-34, no 102.

SECTION VIII

ESSAI D'APPLICATION DU MODÈLE DANS UN PROGRAMME DE FORMATION D'ADMINISTRATEURS DE L'ÉDUCATION

A. Considérations générales

B. Programme d'administration scolaire de l'Université de Montréal

C. Proposition de programme de maîtrise professionnelle en administration scolaire

D. Considérations sur la formation pratique dans le programme proposé: les stages

A. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

1. Considérations de base sur l'institution scolaire comme organisation formelle*

Quelques postulats de base

a) Un système d'éducation est une organisation au service des étudiants qui la fréquentent et de la population qui la supporte.

b) Les principaux agents du système sont les professeurs, les administrateurs et les étudiants.

c) Un système d'éducation est toujours plus ou moins bureaucratique.

d) L'administration du système d'éducation doit équilibrer trois critères en déterminant l'orientation de son action: les normes et standards professionnels, les désirs du public et l'efficacité fiscale.

e) Comme dans toute organisation contrôlée par des "profanes" et employant du personnel professionnel, un système d'éducation est susceptible d'être tiraillé par des conflits entre le conseil d'administration et les administrateurs ou, plus globalement, entre les "profanes" et les professionnels.

f) Le fonctionnement d'un système d'éducation ne peut être compris que si on le considère comme le résultat d'interactions complexes entre des

---

*Inspiration en partie de Bidwell, Charles E. "The School as a Formal Organisation" et développée dans un document présenté à la section d'administration scolaire de l'Université de Montréal, le 9 janvier 1976.

arrangements structuraux et légaux (e.g. degré de bureaucratisation), les attitudes et orientations du personnel de base (e.g. degré de professionnalisation) et les volontés du conseil d'administration (e.g. établissement des politiques).

g) L'organisation administrative du système d'éducation du Québec est engagée dans un processus de réorganisation de réaménagement entre le Ministère et les commissions scolaires et de décentralisation des commissions vers les écoles.

Quelques conséquences

a) Il existe un conflit d'autorité inhérent à la bureaucratie, conflit causé par l'opposition fondamentale entre l'autorité professionnelle et l'autorité légale et hiérarchique.

b) Des antagonismes peuvent exister entre les différents niveaux de gouvernement, entre les divers niveaux hiérarchiques et entre les groupes intéressés à l'organisme d'éducation.

c) La principale ressource disponible pour l'administrateur du système d'éducation, en plus de son rang hiérarchique et son expérience, est le statut qu'il partage avec les enseignants, soit celui d'éducateur.

d) Le problème de fonctionnement le plus important dans les relations avec l'extérieur du système d'éducation est le maintien d'un équilibre entre l'autonomie des professionnels et la pluralité des attentes du public.

e) La profession enseignante ne possède pas de technologie établie, clairement définie, donc son expertise n'est pas indiscutablement exclusive.

L'affirmation par les enseignants et les administrateurs de leurs prérogatives d'experts est donc fondamentalement ouverte à la contestation par le public.

f) Plus on se rapproche de l'acte pédagogique, plus la maîtrise de l'aspect pédagogique est important.

g) Plus un système est décentralisé, plus les responsables d'unité de base doivent posséder des capacités et habilités administratives réelles.

h) L'opérationalisation des politiques générales d'un système d'éducation constitue la dimension cruciale de la poursuite et de l'atteinte des objectifs. Les administrateurs scolaires sont les responsables de l'opérationalisation de ces politiques.

2. Implications pour un programme de formation d'administrateurs de l'éducation

Principes et objectifs

a) Les administrateurs du système d'éducation devraient être, en général, des éducateurs ayant une formation de généralistes en administration, capables d'animer un milieu de travail donné, de travailler en équipe et d'assumer un leadership certain au niveau de l'opérationalisation des politiques.

b) Un programme de formation en administration de l'éducation doit viser à former des personnes aptes à organiser, diriger et développer des systèmes d'éducation. En conséquence, un tel programme de formation devrait développer les habiletés administratives qui sont faites d'habiletés

conceptuelles, humaines et techniques pour arriver à l'habileté de base de prise de décision. Cette formation devrait rendre l'individu capable d'organiser et de développer un milieu d'éducation en coordonnant l'utilisation des ressources humaines et matérielles de façon efficace et efficiente.

Contenu et méthodologie

a) La préparation de base en administration de cas pédagogues doit nécessairement tenir compte des aspects suivants:
   - Théorie de l'organisation
   - Comportement administratif
   - Gestion des ressources humaines
   - Gestion des ressources matérielles
   - Système d'éducation et le milieu
   - Opérationalisation des connaissances.

b) Cette préparation doit être fortement orientée vers la pratique par des applications, des études de cas, des stages, de la simulation, etc. Pour la maîtrise professionnelle, l'aspect théorique est limité à fournir un cadre de référence indispensable à l'administrateur de l'éducation.

Note: On ne développe pas davantage ici la question de la convenance et du choix des sciences sociales qui doivent servir de base dans les programmes de préparation d'administrateurs scolaires. C'est considéré comme acquis et on se référera à l'excellent livre de Jack Culbertson* sur le sujet pour une

---

*CULBERTSON, Jack et al. Social Sciences Content for Preparing Educational Leaders. Merrill, C.E., Publishing Company, Columbus, Ohio, 1973, 458 p.

démonstration des plus complètes. Qu'il suffise d'en rappeler quelques-unes des conclusions pour nos fins actuelles.

Dans les premières étapes des efforts pour incorporer un contenu de sciences sociales dans les programmes de préparation... le contenu et les expériences d'apprentissage doivent être construits de façon réaliste autour des vrais problèmes et défis auxquels l'administrateur scolaire doit faire face à son travail... les efforts pour atteindre ce but ne doivent pas commencer en bibliothèque, mais avec les vrais problèmes des administrateurs scolaires.[1]

... d'une variété de disciplines étudiées, ... sociologie, sciences politiques, économie, psychologie sociale et anthropologie sont devenues les sciences sociales les plus fréquemment associées à l'administration scolaire.[2]

... les programmes de préparation devraient comprendre de fréquents aller-retour entre les connaissances des sciences sociales et la pratique administrative.[3]

Les sciences sociales ne constituent qu'une des sources essentielles à l'administration scolaire. Certainement que les humanités, les sciences du management en émergence, les mathématiques et d'autres champs d'études appliquées ont constitué un contenu important de plusieurs programmes. Finalement, (d'autres disciplines comme) psychologie, histoire peuvent avoir une signification en administration scolaire.[4]

---

[1]Culbertson, p. 19, no 1031

[2]Culbertson, p. 8, no 1031

[3]Culbertson, p. 425, no 1031

[4]Culbertson, p. 435, no 1031

B. PROGRAMME D'ADMINISTRATION SCOLAIRE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

1. La section d'administration scolaire de l'Université de Montréal

Durant les années '60, la remise en question du système d'éducation a amené une transformation importante de celui-ci et la tâche des administrateurs scolaires en fut largement modifiée en même temps que le nombre de postes administratifs croissait considérablement. Durant la même période, la population québécoise développait de fortes exigences de compétence à l'endroit de ceux qui œuvrent en éducation. Les administrateurs scolaires en place étaient particulièrement vulnérables à des critiques portant sur leurs qualifications administratives. Anciens enseignants pour la plupart, ils ne disposaient le plus souvent que de leur expérience de pédagogue et de leur jugement pour s'acquitter de leur tâche, aucune préparation à leur rôle d'administrateur ne leur ayant été offerte.

L'urgence des besoins de formation a atteint un point critique avec l'entrée en masse de nouveaux administrateurs dans les nouveaux postes créés par l'expansion rapide et la réorganisation du système d'éducation. Parallèlement, les ressources disponibles pour leur formation s'avéraient très limitées.

C'est dans ce contexte que fut créée, à l'Université de Montréal, la Faculté des sciences de l'éducation qui intégra, entre autres, en juin 1966 l'Institut pédagogique St-Georges, lequel possédait déjà une section d'administration scolaire. La Faculté, tout comme l'Institut pédagogique dont elle prenait la relève, a cru bon de ne pas disperser leur énergie en offrant en priorité une formation à ces administrateurs en fonction à l'époque.

C'est ainsi que fut mis sur pied un programme de licence en administration scolaire, lequel devait être remplacé par deux (2) programmes de maîtrise en éducation, option administration scolaire. Il s'agissait d'une maîtrise à caractère professionnel axée sur la pratique de la gestion et conçue pour répondre principalement aux besoins du personnel administratif des commissions scolaires. Parallèlement fut organisée une maîtrise de recherche dans le domaine. Par la suite, s'ajoutait un Ph.D. en administration scolaire.

La structure des programmes de deuxième cycle en administration scolaire à l'Université de Montréal ressemble à ce que l'on trouve généralement dans les universités d'Amérique du Nord. Habituellement, en effet, la formation en administration scolaire débute au deuxième cycle où l'on offre deux types de maîtrise, l'une professionnelle sans thèse, l'autre de recherche avec thèse, bien qu'elles ne soient pas toujours couronnées par des diplômes distincts. Pour y être admis, on doit en général posséder un diplôme de premier cycle et une expérience de travail de quelques années en éducation. On demande parfois aussi que les candidats démontrent leur aptitude à l'administration (en présentant, par exemple, une lettre de leur employeur à cet effet).

> Dans la suite du présent document, il ne sera question que de programme de la maîtrise, dite professionnelle, M.Ed. administration scolaire.*

---

*Les pages 210 et 211 sont basées en partie sur un texte de programme de certificat présenté à la section à l'automne 1980.

2. Le programme

Les objectifs du programme et son organisation en 1982 sont demeurés tels qu'ils étaient décrits en 1973, même si son contenu a subi des modifications mineures dues à des adaptations jugées nécessaires.

Voici comment étaient présentés les objectifs, le rationnel et la pédagogie du programme:

1.0 Les objectifs

1.1 Objectif général: Former des généralistes aptes à diriger, développer et conseiller des systèmes d'éducation (école, collège, université, service, etc...).

1.2 Objectifs spécifiques: Développer les habiletés administratives qui sont faites d'habiletés conceptuelles, d'habiletés humaines et d'habiletés techniques pour arriver à l'habileté de base de prise de décision. Ces habiletés devraient rendre capable d'organiser et de développer un milieu d'éducation en coordonnant les activités des ressources humaines et les possibilités des ressources matérielles de façon efficace et efficiente.

1.3 Rationnel du programme

1.3.1 Organisationnel: Des activités assurent l'essentiel, d'autres voient à un approfondissement et certaines permettent un complément.

L'essentiel peut être divisé en quatre champs d'activités:

1. Théories de l'organisation et comportement administratif.
2. Administration des ressources humaines
3. Administration des ressources matérielles et
4. Le système scolaire dans le milieu.

L'approfondissement peut couvrir un nombre infini de domaines. Nous nous limiterons principalement aux aspects suivants de l'administration: la prise de décision, le changement organisationnel, la planification; la gestion des ressources et les problèmes de niveaux.

Pour ce qui est du complémentaire, les bornes sont aussi éloignées que le sont les possibilités de la section, de la faculté, de l'université et d'autres universités. L'étudiant et son tuteur sont fondamentalement les juges. La section, le département des relations industrielles et l'Ecole des hautes études commerciales demeurent les trois sources normales d'activités.

1.3.2 Pédagogique: Les activités pédagogiques prévues comprennent des exposés, des laboratoires, de la recherche-action, des séminaires, des lectures, des stages suivant la nature du travail, les besoins de l'étudiant et le jugement du professeur.

DUPUIS et al., pp. 10-11, no 1030

Il est à remarquer que par la même occasion, on insistait sur la nécessité de joindre le théorique et la pratique et que l'on exprimait l'intention de rendre l'internat pratique obligatoire. Intention qui ne s'est matérialisée qu'en partie à date.

3. Les besoins de la réforme

Les professeurs de la section, aussi bien que les étudiants actuels et les diplômés, ont plusieurs fois exprimé le désir de voir le programme transformé dans le sens d'une plus grande part donnée à l'application des théories, aux stages de toutes sortes, aux recherches-actions et autres formes que pourrait prendre le couple théorie-pratique.

Dès 1973, des professeurs faisaient leur, les réflexions de Farquhar et Piele (1972):

> Plusieurs nouvelles approches pédagogiques essaient d'amener le futur administrateur en contact avec la réalité qu'il va rencontrer dans sa profession. Malheureusement cet effort est limité parce que la réalité est "manufacturée", le comportement "acté" et le contexte est le confortable environnement contrôlé de la classe.
>
> Ils continuent en montrant les manques d'authenticité de la plupart des méthodes employées en dehors du milieu réel pour arriver à souligner que ce problème est solutionné par l'intégration de l'internat, de l'étude dans le milieu, du practicum et de la recherche-action.

DUPUIS et al., pp. 9-10, no 1030

Dès 1976, l'assemblée des professeurs recommandait l'engagement d'un professeur "chargé de formation pratique" spécifiquement chargé de la coordination des stages et dont une partie de la charge professorale consistait à préparer et à présenter à la section, dans les plus brefs délais, un rationnel de la formation pratique dans le programme, son opérationalisation et un plan pour la réalisation.

Continuellement, les échanges entre professeurs et étudiants amènent une constante information: le lien entre la théorie et la pratique n'est pas ce qu'il devrait être. En 1976, un groupe d'étudiants prépare un travail d'évaluation du programme d'étude en administration scolaire, suivi à l'Université de Montréal, auprès de tous les diplômés du programme.

Les résultats sont des plus intéressants, des plus encourageants même, mais la même remarque revient continuellement au sujet du besoin de compléter ce qui existe par des activités de lien avec la pratique.

> Le programme de la section répondait aux attentes des étudiants... cependant on devrait sérieusement (travailler) à opérationaliser les objectifs du programme. p. 93... concernant les habiletés techniques... le programme de la section ne satisfait les attentes des répondants que dans une proportion de 50%.

BÉLAIR et al., p. 95, no 1012

C. PROPOSITION DE PROGRAMME DE MAÎTRISE PROFESSIONNELLE EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

La conception d'un programme d'étude à l'intention d'une clientèle adulte œuvrant déjà dans le milieu de travail de la profession de ce programme, occupant même déjà une fonction professionnelle spécifique ne peut être la même que s'il s'adressait à une population totalement étrangère à l'acte professionnel.

Aussi bien la partie théorique que la partie pratique d'un tel programme doivent être construites dans l'optique particulière d'une population relativement familière avec l'acte professionnel spécifique dans le cas présent: l'acte administratif. Ce même programme doit refléter le fait que cette population, même si elle n'a pas reçu une formation initiale intégrée et complète, a été exposée à de multiples apports en vue de sa compétence professionnelle. De plus, elle possède sûrement une certaine maîtrise de l'acte professionnel, dans plusieurs cas même une excellente pratique professionnelle.

1. Considérations préliminaires

L'une des premières raisons, l'un des motifs de la venue d'un administrateur scolaire en fonction dans un programme de maîtrise professionnelle paraît être le désir de s'outiller intellectuellement au niveau théorique pour pouvoir mieux cerner sa réalité professionnelle de tous les jours.

Le besoin fondamental semble être pour chacun de se construire un cadre de référence qui lui assure une action administrative cohérente, intégrée, orientable et efficace. L'un des premiers effets de l'acquisition d'un tel cadre de référence, d'une pensée théorique est de donner un certain sens de sécurité à l'administrateur.

La première conséquence de ce qui précède, au niveau de l'organisation des programmes d'études à l'intention de cette clientèle, c'est l'obligation stricte de présenter un cadre théorique incarné, opérationalisé, lié à la pratique, émanant des actions quotidiennes.

Dans le cas d'un programme de formation dite "initiale" à l'intention de personnes déjà engagées dans la pratique professionnelle, la première opération doit en être une d'outillage théorique.

Sans avoir encore acquis une formation formelle, ces personnes ont intégré grâce à leur pratique, à leurs lectures et à leur participation à des sessions ad hoc de formation, tout un bagage de notions. Ce qui leur manque surtout c'est un cadre général intégrateur des différents éléments du processus administratif qu'ils possèdent au moins en partie. La première phase d'un programme à leur intention devrait donc leur offrir les éléments essentiels de ce cadre pour leur permettre l'interprétation, la rationalisation, l'analyse de la pratique administrative de tous les jours.

Donc, s'il peut-être tout à fait justifiable dans une première étape de donner un certain outillage méthodologique et de familiariser à un cadre rationnel explicatif, il devient impératif de lier toutes les activités d'apprentissage à la réalité professionnelle dès ces premiers éléments d'apprentissage complétés.

Pour ce qui est des candidats sans fonction administrative, ils ne peuvent non plus être traités comme complètement étrangers à l'acte administratif. Le programme n'admet que des détenteurs de diplôme de premier cycle universitaire pour la plupart en sciences de l'éducation. La nature des programmes d'administration scolaire les place au carrefour des principales

disciplines des sciences de l'homme. Les candidats au programme vivent activement dans le système scolaire, ils en connaissent les structures et le fonctionnement au moins sectoriel, ayant à participer à leur niveau à certains mécanismes d'établissement de politiques, de priorités... et à leur mise en application.

En conséquence, même pour la clientèle la moins impliquée dans le processus administratif, puisqu'elle vit déjà dans le système et qu'elle possède déjà au moins des embryons des théories de soutien du domaine de l'administration de l'éducation, on doit tenir compte de ces acquis dans l'élaboration des programmes de formation à leur intention.

Donc pour arriver à respecter les principes de base d'intégration des aspects théoriques et pratiques d'un programme de formation, à répondre à l'attente de la clientèle en tenant compte des acquis et du vécu quotidien, une forme de formation professionnelle dite par alternance semblerait indiquée.

L'approche coopérative, l'enseignement par alternance, le sandwich course sont les principaux vocables désignant, suivant les pays, la méthode d'enseignement intégrant le travail responsable dans une organisation au programme d'études régulier de l'étudiant: l'étudiant détient un poste de responsabilité à l'égal de tout autre employé de même niveau. Son travail n'est ni fictif, ni insignifiant: son travail a des implications sur l'action d'autres individus, il ne classe pas des fiches dans les dossiers de son hôte.

On voit tout de suite les problèmes que pourraient rencontrer les responsables de l'organisation d'une telle forme de formation dans le monde de l'administration de l'éducation. Le problème principal étant qu'on ne

possède pas dans ce milieu, comme dans l'entreprise privée, des filières de carrières à gradins de responsabilité progressive. Ce problème, presqu'insurmontable normalement, n'existe même pas pour une partie importante -- le plus grand nombre très souvent -- des étudiants inscrits dans les programmes de maîtrise en administration de l'éducation: étant à temps partiel à l'université, ils occupent très souvent des postes administratifs. Etant déjà en milieu de travail correspondant à leurs études universitaires, il s'agira "simplement" d'"encadrer" leur fonctionnement professionnel pendant une période de temps convenable.

La proposition de programme représente donc un modèle d'organisation dit d'enseignement par alternance. La caractéristique principale de cette formule est de marier intimement théorie et pratique pour arriver à la maîtrise opérationnelle de modèles théoriques, pour arriver à intégrer des modèles théoriques dans la pratique professionnelle. On pourrait formuler autrement: pour arriver à internaliser un modèle cohérent de fonctionnement professionnel, ce qui suppose qu'on l'a fait sien après avoir appréhendé, testé, évalué, modifié, intégré de multiples approches.

2. Le programme

Compte tenu des particularités de la grande majorité de la population: adultes au travail dans le milieu propre au programme de formation. Compte tenu de l'importance, de la nécessité d'une forme de programme professionnel qui illustre sans équivoque l'indissolubilité des aspects pratiques et théoriques de l'administration. Ceci pour répondre autant aux désirs exprimés par les étudiants qui sont passés par le programme que pour chercher

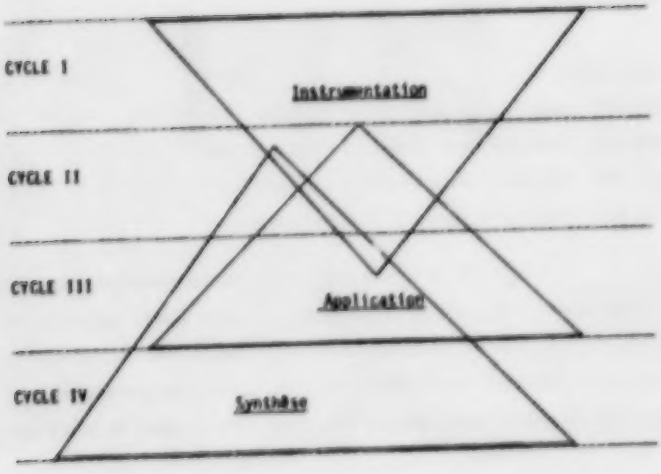
à rencontrer les normes établies par les expériences de programmes de formation par alternance.

Cette approche se veut une opérationalisation sectorielle des modèles de formation développés par Coleman, Argyris ou Schon et que l'on identifie généralement sous le titre d'apprentissage expérientiel.

Le programme est présenté en quatre cycles successifs. Dans un premier cycle, on donne aux étudiants les éléments de base les instrumentant pour les apprentissages à entreprendre. Dans le deuxième cycle, on offre un approfondissement des théories étudiées mais dans des secteurs particuliers de l'administration et on initie les exercices d'application. Le troisième cycle du programme est consacré presqu'entièrement aux applications, à l'opérationalisation des concepts, à leurs variations, évolutions, mutations et adaptations, l'étudiant devrait y internaliser les modèles. Le quatrième cycle prévoit des activités qui devraient aider l'étudiant à synthétiser son expérience d'apprentissage en administration scolaire.

Tableau 4

Illustration graphique des quatre cycles du programme



3. Cycle 1: Instrumentation

Objectif

Premiers cours pour socialiser, développer un vocabulaire, familiariser aux principaux concepts du domaine administratif scolaire, instrumenter pour permettre l'analyse du comportement vécu professionnellement, permettre réflexion dynamique non reassessment d'élément inertes, (mijotage dans son propre jus), développer une méthode de travail scientifique d'observation, de construction de théorie.

Description

EDU 6651	Etapes d'une recherche en éducation	3 cr.
ADS 6500	Introduction à l'administration scolaire	3 cr.
ADS 6605	Théories d'administration scolaire I	3 cr.
ADS 6606	Théories d'administration scolaire II	3 cr.

Il s'agit ici en partie d'activités où les principales théories de l'organisation sont exposées et analysées. L'autre partie des activités du cycle est consacrée aux méthodes de recherche, d'observation, de travail d'analyse et de synthèse; d'activités illustrant la façon de construire une théorie. Les deux parties du cycle doivent progresser parallèlement et idéalement devraient être intégrées.

4. Cycle II: Premiers essais d'application

Objectif

Activités pour illustrer des applications sectorielles, activités pour simuler des applications en milieu contrôlé, des théories étudiées et activités d'observation en milieu réel pour vérifier l'opérationalisation des concepts administratifs étudiés. On prolonge l'étude des théories dans les secteurs de base du processus administratif.

Description

ADS 6613	Gestion du personnel scolaire	3 cr.
ADS 6616	Financement de l'éducation	3 cr.
ADS 6659	L'administrateur scolaire et son milieu	3 cr.
ADS 6617	Gestion comptable des systèmes d'éducation	3 cr.
ADS 6666	Milieu scolaire	3 cr.
ADS 6602	Organisation et adm. de l'éduc. des adultes	3 cr.
ADS 7701	Administration de l'éducation préscolaire I	3 cr.
ADS 6720	Administration de l'enseignement secondaire	3 cr.
ADS 6730	Adm. de l'ens. collégial et universitaire	3 cr.
ADS 6781	Laboratoire d'expériences administratives I	3 cr.
ADS 6782	Laboratoire d'expériences administratives II	3 cr.

Il s'agit ici d'une part de l'opérationalisation des théories étudiées en situation contrôlée et, d'autre part, d'un approfondissement de ces mêmes théories par l'étude des disciplines de base sur lesquelles le processus administratif repose.

5. Cycle III: Application, intégration

Objectif

Il s'agit ici de tenter d'internaliser, de "personaliser*", de s'approprier les théories étudiées, observées. Il s'agit aussi d'intégrer les divers éléments pour arriver à un système personnel cohérent, opérationnel, dynamique et économique.

Description

ADS 6786 Stages pratiques I	3 cr.
ADS 6787 Stages pratiques II	3 cr.

Dans le travail quotidien d'un administrateur réalisé dans un encadrement dynamique de réflexion, on devrait approfondir l'opération menée en situation contrôlée et arriver à internaliser un schème opérationnel personnel. L'emphase est mise sur la vérification des théories, sur leurs variations, adaptations, complémentarité. La théorie devrait être vue aussi bien comme explicative de l'action et de la situation que comme soutien de cette action et solution aux problèmes de la situation. Les activités de ce cycle représentent la partie principale de tout le programme car elles assureront que le reste porte fruit ou pas. Les objectifs d'un programme professionnel ne peuvent être atteints si l'étudiant ne peut en reconnaître les éléments dans la pratique professionnelle encore moins les maîtriser*.

---

*A la suite de cette section, un modèle opérationnel de stage est présenté.

6. Cycle IV: Synthèse

Objectif

Donner à l'étudiant une méthode d'analyse d'un problème en se servant des éléments de son programme d'études.

Description

EDU 6610	Séminaire de lectures individuelles	3 cr.
ADS 6611	Séminaire de lectures en administration scolaire	6 cr.

Cette activité devrait donner l'occasion à l'étudiant de cerner un problème, d'en analyser les différentes facettes et de proposer des éléments de résolution susceptibles d'apporter une solution. Il est à noter qu'on insiste sur la recherche d'éléments de solution aussi bien que d'analyse dans le cadre des théories des organisations. Donc, la revue des écrits traitant du sujet joue un rôle primordial dans le cheminement de l'étudiant.

7. Résumé des quatre cycles du programme

Cycle I:	Instrumentation	12 cr.
EDU 6651	Etapes d'une recherche en éducation	3 cr.
ADS 6500	Introduction à l'administration scolaire	3 cr.
ADS 6605	Théories d'administration scolaire I	3 cr.
ADS 6606	Théories d'administration scolaire II	3 cr.
Cycle II:	Premiers essais d'application	18 cr.
ADS 6613	Gestion du personnel scolaire	3 cr.
ADS 6616	Financement de l'éducation	3 cr.
ADS 6659	L'administrateur scolaire et son milieu	3 cr.
ADS 6617	Gestion comptable des systèmes d'éducation	3 cr.
ADS 6666	Milieu scolaire	3 cr.
ADS 6602	Organisation et adm. de l'éduc. des adultes	3 cr.
ADS 7701	Administration de l'éducation présecondaire I	3 cr.
ADS 6720	Administration de l'enseignement secondaire	3 cr.
ADS 6730	Adm. de l'ens. collégial et universitaire	3 cr.
ADS 6781	Laboratoire d'expériences administratives I	3 cr.
ADS 6782	Laboratoire d'expériences administratives II	3 cr.
Cycle III:	Application, intégration	6 cr.
ADS 6786	Stages pratiques I	3 cr.
ADS 6787	Stages pratiques II	3 cr.
Cycle IV:	Synthèse	9 cr.
EDU 6610	Séminaire de lectures individuelles	3 cr.
ADS 6611	Séminaire de lectures en administration scol.	6 cr.

D. CONSIDÉRATIONS SUR LA FORMATION PRATIQUE DANS LE PROGRAMME PROPOSÉ: LES STAGES

> L'internat est si important qu'il est le sine qua non d'un programme moderne de préparation d'administrateurs de l'éducation. Si une institution ne peut pas offrir de formation pratique, elle ne devrait pas se trouver dans le champs de la préparation d'administrateurs de l'éducation.
>
> L'internat, c'est apprendre en faisant. C'est l'apprentissage par la prise en charge de responsabilités. Les théories et les concepts prennent vie en offrant leur aide dans la solution de problèmes pratiques. Une personne peut être habile à verbaliser, pourquoi et comment une action précise doit être conduite, mais elle ne peut atteindre l'habileté d'opération sans avoir eu une chance de pratique.

CLARK, p. 39, no 32

1. Situation présente en administration scolaire

Les étudiants de la maîtrise professionnelle peuvent être divisés en deux (2) sous-groupes, ceux exerçant une fonction administrative et les autres. Pour les premiers, sauf indication contraire, le lieu normal de leur stage devrait être leur milieu de travail. Pour les seconds, on devrait prévoir une formule les associant directement dans les activités de stage du premier groupe et développer des projets institutionnels d'intervention ou d'analyse auxquels ils seraient intégrés.

Dans le monde de l'administration scolaire présentement, on ne peut penser voir confier à une personne étrangère au système et en voie de formation des responsabilités indépendantes, on se rabattra donc généralement ou sur des tâches insignifiantes ou sur une présence passive auprès d'un administrateur quelconque.

Ce genre de stage ne pourrait donc au mieux que servir de période de sensibilisation ou être une façon de donner une vue d'ensemble d'une administration en exposant le stagiaire à une série de ce genre de stages courts.

2. Stages de personnes en fonction administrative

a) Le stage devrait normalement consister en une réflexion structurée sur le travail d'un semestre ou d'un an. Analyse de la tâche, identification des priorités, élaboration d'un plan d'action, ... réalisation et feedback...; démonstration des applications des théories.

b) Ces activités sont encadrées par un professeur au choix de l'étudiant et donnent lieu à au moins une rencontre séminaire de groupe par mois et à la production d'un "journal de bord" par chaque étudiant.

c) Les rencontres séminaires devraient apporter un enrichissement mutuel, être l'occasion d'échanges sur la vérification des théories et l'opérationalisation des connaissances. Elles sont conduites alternativement par l'un d'au moins deux (2) professeurs qui regroupent leurs dirigés. La dernière partie de chaque rencontre sert à planifier le travail du mois, prévision par exemple de l'observation de telle ou telle action ou théorie en action avec mission individuelle en vue de la prochaine rencontre.

d) L'évaluation sommative du stage est faite par le directeur du stage de l'étudiant et un autre professeur. Les éléments retenus pour vérifier l'atteinte des buts sont le journal de bord individuel et la participation aux rencontres-séminaires.

3. Stages de personnes non en fonction administrative

a) Le stage devrait normalement comporter trois (3) éléments complémentaires: participation aux rencontres-séminaires de deux (2) groupes de stagiaires en fonction, participation à un projet d'intervention pratique dans le milieu et rédaction d'un journal de bord sur l'ensemble du stage.

b) Le projet d'intervention pratique doit être réel et pourrait prendre la forme soit d'une analyse d'une institution scolaire du point de vue administratif, soit de la mise en place d'un changement organisationnel ou de toute autre activité administrative en milieu éducatif. Un professeur de la section organise ce projet, le dirige et les étudiants s'y joignent comme participants, chacun étant responsable d'une partie de l'opération. Le professeur devient le directeur du stage des étudiants.

c) L'évaluation sommative du stage se fait de la même manière et en se basant sur les mêmes éléments que pour les stagiaires en fonction administrative.

4. Note organisationnelle

- Le directeur de la section nomme un responsable du projet d'intervention qui devra aussi assurer la coordination des activités des stagiaires non en fonction.

- Tous les professeurs participent à la réalisation des stages d'après leurs domaines de "spécialité" comme directeur du stage de stagiaires et comme personnes-ressource pour les rencontres-séminaires.

- Aucun ajout de cours non existant déjà dans le programme: coordination et intégration des activités éducatives dans une séquence temporelle planifiée.

SECTION II

CONSIDÉRATIONS SUR LA FORMATION DES MAÎTRES AU QUÉBEC

A. Éléments d'évaluation de la situation
B. Considérations pratiques

A. ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION DE LA SITUATION

1. Position de la Commission d'étude sur les universités

Contribution de l'université à la formation professionnelle des enseignants

Outre la coordination des activités de formation et de perfectionnement des enseignants dans chacune des universités et l'octroi de ressources adéquates, la contribution de l'université à la formation professionnelle des enseignants suppose la prise en charge d'un ensemble de dimensions reliées à l'enseignement en tant qu'activité pratique. Nos suggestions à ce sujet se situent dans le contexte de la *déprofessionnalisation* proposée par la Commission d'étude sur les universités comme indicateur de l'avenir. Il ne faut pas, en cette matière, priver l'université de la distance critique qu'elle doit avoir pour assurer une contribution marquée par sa pertinence et son excellence. Mais il ne faut pas non plus mettre en question l'importance d'une formation professionnelle de qualité. Dans le cas des enseignants, il faut plutôt accentuer la qualité de la contribution de l'université à leur formation professionnelle.

Nous pensons que les programmes de formation des enseignants doivent être considérés comme des programmes de type professionnel, assurant aux étudiants des conditions adéquates de formation pratique et assurant aux instances impliquées les ressources humaines propres à toute formation professionnelle. Avant de proposer l'établissement d'un système intégré de formation pratique, nous tenons à faire quelques remarques.

C.E.U., p. 41, no 103

Articulation de la théorie et de la pratique

Nous avons déjà signalé l'importance de cette articulation à propos des axes d'une formation de base. Nous aimerions ici insister davantage sur ce sujet. On entend souvent dire que la formation des enseignants est trop théorique, mais on devrait ajouter que souvent les activités pratiques, par exemple les stages, ne sont pas suffisamment enracinées dans un champ de réflexion; elles deviennent alors des activités à caractère ponctuel, semblables à toute autre activité qui se déroulerait en dehors d'un plan de formation. De ce point de vue, on doit dire que la faiblesse de la formation pratique provient de la faiblesse de la théorie. En réalité, le véritable problème, c'est l'articulation de la théorie et de la pratique, tant dans les activités spécifiquement désignées comme activités de formation pratique (par exemple, les stages) que dans les autres activités de formation.

Un article récent illustre bien notre préoccupation. L'auteur note qu'en dépit de l'apprentissage théoriquement réussi de divers modèles d'enseignement, les enseignants ont tendance à retourner à leurs pratiques d'antan. Cela pose le problème des conditions du transfert des connaissances théoriques dans une pratique et l'article signale notamment à ce propos l'importance de la mise en contexte, de l'analyse de la pratique et de l'étude des critères de pertinence ainsi que du caractère souhaitable et réalisable des divers modèles.

Système intégré de formation pratique

Afin de prendre en charge les dimensions professionnelles des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants, les

universités devront élaborer et mettre en place un système intégré de formation pratique dont le coeur soit l'articulation entre la théorie et la pratique. Les principes d'un tel système ont été bien formulés dans un document dont nous reprenons les recommandations essentielles. Il s'agit:

- d'un système intégré par rapport aux trois organismes (ministère de l'éducation, universités, commissions scolaires) et au personnel impliqués;

- d'un système intégré dans lequel les structures favorisent le dynamisme de la personne humaine en incitant les ressources impliquées à se constituer en équipes afin de participer, dans la mesure du possible, à toutes les étapes du processus de la formation pratique;

- d'un système intégré dans lequel l'école n'est en aucun moment du processus de formation pratique à la remorque de l'université, mais est appelée à jouer le rôle d'un associé vraiment intéressé et engagé;

- d'un système intégré dans lequel probation et formation pratique ne se séparent pas; toutes deux constituent à la fois un test et un moyen de développement, tant pour les individus que pour les institutions;

- d'un système intégré dans lequel la collaboration entre l'université et la commission scolaire se concrétise dans des protocoles d'entente afin de mieux tenir compte des particularités du milieu scolaire; ces protocoles devraient être révisés périodiquement pour faire état de l'évolution de la situation; *ces protocoles devraient aussi prévoir un réseau d'écoles associées;*

- d'un système intégré dans lequel la formation pratique prend beaucoup plus d'importance qu'elle en a présentement si l'on veut vraiment former le praticien de l'enseignement que l'étudiant-maître est appelé à devenir;

- d'un système intégré dans lequel les activités de formation pratique sont nombreuses et diversifiées, de telle sorte qu'elles concourent à former, dans toute la mesure du possible, un praticien complet, un véritable enseignant-éducateur;

- d'un système intégré dans lequel il est donné à l'étudiant-maître, dès le début de sa formation, de vivre des expériences en milieu scolaire, afin d'apprendre concrètement son futur métier d'enseignant, de participer d'une façon plus réaliste à sa propre formation, d'apprendre principalement à centrer sa formation sur les enfants ou les adolescents, *et d'apprendre à évaluer ses propres activités*;

- d'un système intégré dans lequel les maîtres de stages aussi bien que les répondants des probanistes satisfont à des critères qui établissent que ces enseignants possèdent une compétence reconnue en tant que formateurs de maîtres;

- d'un système intégré dans lequel on fait appel aussi au personnel professionnel des commissions scolaires, par exemple aux conseillers pédagogiques, afin, plus particulièrement, de permettre aux stagiaires et aux probanistes, dans leur intervention pédagogique auprès des élèves, de tirer profit d'autres disciplines que celles qui constituent leur champ propre d'enseignement;

C.E.U., p. 44, no 103

234

- d'un système intégré dans lequel la recherche, s'enracinant dans l'expérience passée et présente, est orientée vers une pratique future meilleure.

Un tel système intégré peut, croyons-nous, se réaliser selon différentes formules.

Mais, dans le cas des enseignants, *nous favorisons le modèle qui intègre la formation pratique au cycle de formation universitaire et qui repose sur une notion d'équilibre dans la collaboration entre l'université et le milieu scolaire.*

Pour parvenir à la mise en place d'un tel système intégré, certaines études opérationnelles seront requises. Elles devraient toucher notamment les points suivants:

- Le rôle et les responsabilités du professionnel aux stages.
- Le rôle et les responsabilités du professeur (ou chargé de cours) superviseur de stagiaires, des tuteurs et des maîtres associés.
- Une politique d'évaluation des stagiaires.
- Une politique de cheminement et de séquence à respecter lors de l'inscription de l'étudiant aux stages.

Système de probation

C'est dans ce contexte, selon nous, qu'il faut réviser le système de la probation des enseignants, sujet que peu de nos interlocuteurs

ont abordé. Le *Rapport Parent*, on le sait, a introduit cette innovation mais elle n'a pas eu les résultats attendus. De nombreux problèmes se posent quant à l'encadrement des candidats en probation et quant au degré de pertinence des activités de formation que le milieu de travail peut offrir. Certains proposent l'abolition pure et simple de la probation. Nous pensons que la formule de la probation conserve ses mérites même si les conditions d'application en ont fait jusqu'à présent une pure formalité. Nous souhaitons donc que dans la mise en place d'un système intégré de formation pratique, les universités, avec tous les agents concernés, considèrent tout particulièrement le modèle probatoire ainsi que les modes possibles de son intégration à une formation professionnelle de qualité. Cette étude nous paraît urgente, compte tenu de tous les problèmes qui se posent à ce niveau.

C.E.U., p. 45, no 103

De ce point de vue, *la probation serait une partie intégrante de la formation initiale et non du perfectionnement*, comme le suggérait notre *Document de consultation*. Cela permettrait notamment de résoudre le problème que pose le refus actuel des enseignants quand il s'agit d'évaluer des collègues, refus qui ne s'applique pas à des étudiants en formation. En outre, une telle intégration permettrait à la probation de devenir un véritable internat, offrant un supplément de formation pratique et d'études théoriques, soit pédagogiques soit spécialisées, comme le recommandait le rapport Parent.

De même, aucune amélioration sensible de la situation ne sera possible aussi longtemps que les attitudes ne changeront pas. Le modèle

d'équilibre que nous préconisons suppose que l'on reconnaisse de part et d'autre le profit mutuel qu'on peut tirer du travail en commun. Les universités aident les milieux scolaires dans le perfectionnement des enseignants et les commissions scolaires aident les universités à assurer une bonne formation pratique. Il y a là plus qu'une mise en commun de ressources ou des consultations réciproques: il y a un projet commun et un profit mutuel).

C.E.U., p. 46, no 103

2. Position des enseignants

Programme centré sur la pratique

La presque totalité des enseignants (93%) suggèrent que les programmes de formation soient plus pratiques alors que 75% souhaitent une plus grande alternance entre les périodes de formation et les périodes d'enseignement. Allard et Desrosiers (1975), dans une enquête sur les enseignants de la région de Québec, avaient obtenu des résultats analogues en ce qui concerne le perfectionnement, avec des pourcentages cependant moins élevés: ils étaient de l'ordre de 70% (pp. 102 et 111).
COMMIER, p. 56, no 1006

Résumé et conclusion

Comme nous le constatons, les enseignants suggèrent un programme à la fois plus pratique et plus centré sur les fondements de l'éducation. Ils souhaitent également un programme plus sélectif, programme que l'on pourrait qualifier de traditionnel.
COMMIER, p. 56, no 1006

Les deux premières suggestions, prises ensemble, impliquent que l'on doive tenter d'associer pratique et théorie, l'une alimentant l'autre.

Ce qui compte vraiment, pour les éducateurs québécois, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès de leurs élèves et l'effort personnel qu'ils déploient dans la préparation et l'organisation de leur travail. Ils attachent également beaucoup d'importance aux aptitudes

et aux dons naturels ainsi qu'aux échanges avec des collègues et d'autres professionnels de l'enseignement.

COMMIER, p. 60, no 1006

Le peu de cas que font les enseignants de la formation et du perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès, va de pair avec l'évaluation qu'ils font de leur propre expérience en ce domaine. S'ils croient que les connaissances qu'ils ont alors acquises relativement à l'enfant sont quelque peu ("plutôt") adéquates, ils doutent que leur formation et leur perfectionnement les aident sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Ils estiment, enfin, que les connaissances qu'ils ont acquises relativement à l'environnement scolaire sont nettement inadéquates et qu'ils n'ont pas vraiment eu l'occasion de développer des capacités qui les aide sur le plan des relations humaines, en particulier celles qui touchent les enfants les plus démunis.

COMMIER, p. 103, no 1006

Par ailleurs, les enseignants souhaitent l'instauration d'une collaboration étroite entre l'employeur et l'université dans l'organisation des programmes de formation et de perfectionnement. Ils ont parfois une opinion très négative des programmes de perfectionnement actuels ainsi que des principaux agents responsables de ces programmes, les universités, comme institutions, et les universitaires, comme formateurs. S'ils espèrent, en grand nombre, que ce perfectionnement demeure institutionnel, ils désirent qu'il soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école ou à partir de leur vécu, en prévoyant des

modifications dans leurs conditions de travail pour leur faciliter un tel perfectionnement. Ils préconisent, également, des programmes de formation des maîtres plus sélectifs, plus pratiques et centrés sur les fondements de l'éducation.

CORMIER, p. 104, no 1006

3. Directives du ministère de l'Éducation

Sujet

La formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire.

Référence

La formation pratique des enseignants, document d'orientation, M.E.Q., D.G.D.P., oct. 1980, Règlement no 4, p. 1

Définition

La formation pratique est l'ensemble des activités de formation dans lesquelles l'étudiant-maître:

- observe des actes professionnels posés par un maître en exercice ou observe des actes de même nature, c'est-à-dire des actes semblables aux actes professionnels.
- pose de tels actes sous supervision en milieu scolaire ou par simulation en milieu universitaire,

dans le but de développer son habileté et ses aptitudes à assumer, avec l'encadrement approprié, la prise en charge d'un groupe d'élèves ou d'une classe en milieu scolaire.

M.E.Q., D.G.D.P., p. 2, no 1007

Responsabilités générales de la commission scolaire

La commission scolaire:

2.1 Met à contribution certaines ressources indispensables à une formation

de qualité pour assurer une formation pratique qui s'appuie sur la réalité comme milieu de la pratique professionnelle;

2.2 Établit un protocole d'entente avec l'université prévoyant l'aménagement des responsabilités et la description des fonctions des intervenants plus particulièrement pour ce qui concerne les personnes chargées de l'encadrement des stagiaires et des maîtres de stage;

2.3 Confie à une personne la responsabilité de coordonner les communications, l'organisation des stages et la direction des équipes dans le cadre des ententes convenues avec les universités.

Responsabilités quant à l'organisation des stages

La commission scolaire:

3.1 Propose les établissements scolaires où se dérouleront des activités de formation pratique;

3.2 Participe aux rencontres d'orientation et d'évaluation de la formation pratique en milieu scolaire;

3.3 Propose les enseignants à qui pourront être confiés des stagiaires;

3.4 Assure une protection légale des stagiaires en regard de leurs activités en milieu scolaire;

3.5 Accueille et facilite l'intégration du stagiaire à l'institution;

3.6 Aide le stagiaire à établir les projets de ses activités, à les réaliser et à les évaluer d'une façon continue.

M.E.Q., D.G.D.P., p. 2, no 1007

Définition

La probation est la période de pratique professionnelle qui permet à un détenteur de permis ou d'autorisation provisoire d'enseigner d'établir sa capacité d'enseigner.

Disposition

1. Candidats astreints à la probation

Toute commission scolaire qui embauche un enseignant qui a un permis d'enseigner ou une autorisation provisoire doit considérer qu'une période de probation est exigée pour ces enseignants avant de recevoir un brevet permanent d'enseignement.

Le régime de la probation s'applique aussi aux enseignants du secteur de l'éducation des adultes qui enseignent les programmes approuvés conduisant à un diplôme décerné sous l'autorité du ministre.

2. Comité de probation

Chaque établissement doit constituer un comité de probation pour chaque probaniste.

Le Comité est composé d'au moins deux (2) personnes:

- un membre du personnel de direction de l'école et un enseignant.

Les principales tâches du Comité sont notamment de favoriser l'intégration professionnelle du probaniste et de lui apporter un support pédagogique au cours de sa période probatoire.

3. Appréciation

Il revient au directeur de l'école d'apprécier l'action pédagogique et professionnelle du probaniste après consultation des autres membres du comité de probation. Un rapport d'appréciation est déposé au dossier de chaque probaniste au terme de chaque année scolaire.

M.E.Q., D.G.O.P., p. 3, no 1007

4. Conclusions de l'analyse d'une expérience de formation pratique

Ce que l'on pourrait reprocher au programme-cadre du Centre pilote Laval, c'est l'absence d'un schème conceptuel suffisamment organisé. Sans celui-ci, il devient très difficile de définir des objectifs et les moyens techniques permettant de les atteindre, et d'évaluer les apprentissages souhaités.

Au départ, le Centre pilote Laval s'était donné une structure de travail à long terme, structure issue en partie des expériences anglaises d'enseignement des mathématiques (Nuffield Foundation Project). En somme, la première année visait à faire poser concrètement aux étudiants des actions dans le milieu réel (I do). La deuxième année visait l'analyse et la compréhension plus profonde de ces actions (I understand). Nous avions rajouté pour la troisième année la notion de recherche par rapport à des secteurs précis.

M.E.Q., D.G.E.S., p. 7, no 906

L'étudiant réinvente les comportements du maître dont il prend la classe.

Qu'on le veuille ou non, tout maître devient un "pattern" de fonctionnement pour l'étudiant qui travaille avec lui. Le fonctionnement de sa classe est un état de fait difficilement réversible. Dans ce contexte, nous demandons aux étudiants d'effectuer des changements et des transformations, sans toutefois bouleverser la classe ni l'école. Dans certains cas,

cette consigne est absurde, car l'étudiant ne peut que continuer à appliquer la pédagogie déjà existante.

L'expérience du centre pilote Laval a été particulièrement centrée sur les stages de différents types. En effet, plus de 25% des activités ont été des activités de stage, allant de l'observation à la prise en charge d'une classe. L'équipe a essayé de diversifier et d'intégrer les différents stages, tout comme elle a essayé de lier le reste de la formation à la réalité connue à travers ces différents stages.

La mise sur pied d'un réseau de maîtres associés pour réaliser ces stages pose un problème fondamental à tout organisme de formation de maîtres. Comment, en effet, sélectionner ces maîtres, les encadrer et les aider une fois qu'ils ont été choisis? Le travail d'encadrement des étudiants et la supervision des stages posent déjà des difficultés et occupent une équipe à temps plein. Comment trouver les ressources pour entraîner et préparer les maîtres du réseau à effectuer le travail de supervision qu'on attend d'eux? Comment les amener à transformer leur classe dans le sens de la pédagogie désirée par l'organisme de formation?

Sans cet encadrement par le centre de formation, on risque de se retrouver dans un cercle vicieux où les stages deviennent inutiles ou parfois nuisibles. En effet, durant qu'on prépare les étudiants-maîtres à une nouvelle forme de pédagogie, on les envoie faire des stages dans des écoles qui fonctionnent souvent à l'inverse de ces croyances. La pertinence et la possibilité d'appliquer les concepts et les techniques proposés par le

centre de formation deviennent à peu près nulles. Souvent, sous le coup de la panique.

M.E.Q., D.G.E.S., p. 13, no 906

La probation devient un autre aspect de la valeur professionnelle des enseignants. Des critères valables autres que la nature des parchemins, doivent être utilisés pour juger de la compétence d'un enseignant.

Les directeurs d'école apparaissent de plus en plus comme les grands responsables des transformations pédagogiques dans notre système d'éducation. Ils ont un rôle d'animation et de supervision pour lequel il faut les préparer. Trop peu de choses ont été faites pour eux jusqu'à maintenant. Ils devraient devenir la grande priorité des prochaines années. Il est important que le perfectionnement des directeurs leur soit spécifique et qu'on évite d'en faire de simples professeurs déplacés à d'autres fonctions.

M.E.Q., D.G.E.S., p. 14, no 906

8. CONSIDÉRATIONS PRATIQUES

Que l'on étudie les recommandations de la Commission d'étude sur les universités, l'évaluation par les enseignants, les directives du ministère de l'Éducation ou les résultats de l'expérience pilote de l'Université Laval, toutes les données convergent et se complètent.

Toutes ces sources concordent pour souligner l'indissociable unité des programmes de formation alternant théorie et pratique. Tous sont d'accord pour reconnaître les rôles complémentaires des institutions et personne ne suggère de plan intégré de formation qui comprenne des éléments qui n'existent pas déjà même si souvent on peut les juger inopérants.

On pourrait même affirmer que la situation de la formation des enseignants au Québec représente une situation idéale des points de vue aussi bien des principes de l'enseignement par alternance que de ceux de l'apprentissage expérientiel. On peut de même trouver dans la situation présente une solution fonctionnelle de division des responsabilités entre université et milieu du travail. Le problème tel que posé au début du travail, de différenciation entre les phases du programme, se trouve lui aussi résolu. Théoriquement tous les éléments existent, il faudrait la volonté de les rendre opérationnels. Le fonctionnement actuel n'est pas sans réalisations intéressantes au niveau de la phase I des programmes. On n'a qu'à penser au système de micro-enseignement et de stages en enseignement secondaire de l'Université de Montréal par exemple. Le problème demeure au niveau de la phase II du

programme: l'acte professionnel encadré. La valeur, l'existence même de l'encadrement s'avèrent des plus problématiques dans la pratique actuelle.

Si l'on pouvait rendre opérationnel le système de probation tel que prévu par le ministère de l'Education, c'est tout le programme des universités qui serait valorisé, qui prendrait sa vraie dimension: maîtrise primaire de l'acte professionnel.

Finalement, ne pourrait-on pas exprimer des doutes sérieux sur l'utilité des études, analyses, projets de réforme des programmes de formation des maîtres quand le système actuel rencontre théoriquement tous les critères d'excellence généralement acceptés? La seule question à se poser c'est de savoir pourquoi le système de probation n'a pas fonctionné convenablement et de prendre ensuite les moyens de voir à ce qu'il soit effectivement implanté.

References

Volumes

#961*
ANDREWS, K.R. (1966). The effectiveness of university management development programs. Division of research, Harvard University, Boston.

#1005
ARGYRIS, C., SCHON, D.A. (1974). Theory in practice: increasing professional effectiveness. Jossey-Bass, San Francisco.

#980
BEAUDOIN, G., VALENCE, G. (1975). L'évaluation du système coopératif à Sherbrooke. Bureau de développement institutionnel, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

#1032
BIDWELL, C.E. (1965). The school as a formal organisation. Rand Mc Nally, Chicago.

#71
CHICKERING, A.W. (1977). Experience and learning: an introduction to experiential learning. Change magazine press, N.Y.

#1031
CULBERTSON, J. (1973). Social science content for preparing educational leaders. Merrill, Columbus.

#924
CYR, J.M. (1981). L'apprentissage expérientiel. Service pédagogique, Université de Montréal, Montréal.

#905
DAVIE, R.S. et al. (1976). Development of cooperative sandwich education. New South Wales Institute of Technology, Australia.

#902
DAVIE, R.S. (1975). Development of cooperative sandwich education. Swinburne Institute of Technology, Hawthorn, Australia.

#72
DE L'AIN, B.G. (1974). L'enseignement supérieur en alternance. La documentation française, Paris.

#1002
HURTUBISE, R., ROMAT, D.C. (1970). L'université, la société et le gouvernement. Editions de l'université d'Ottawa, Ottawa.

---

*Les numéros servent dans l'organisation du travail.

#950
INSTITUT DE FORMATION ET D'ÉTUDES PSYCHOSOCIOLOGIQUES ET PÉDAGOGIQUES, (1974). Formation I. Payot, Paris.

#972
KEENE, R. et al. (1976). Work and the college student. Southern Illinois University press. Carbondale, Illinois.

#73
KEETON, M.T. et all. (1976). Experiental learning. Jossey-Bass, San Francisco.

#6
KNOWLES, A.S. (1977). Cooperative education and off campus experience. The international encyclopedia of higher education, vol. 3, p. 1044-1087, Jossey-Bass, London.

#800
LAW, G.F. (1973). Cooperative education: handbook for teacher-coordinators. American technical society, Chicago, Illinois.

#801
MEERS, G.D. (1980). Handbook of special vocational needs education. Aspen publication, Rockville. Maryland.

#914
MILLER, I.B. (1976). The nature and philosophy of cooperative education. Southern Illinois University press, Carbondale, Illinois.

#913
PORTER, R.C. (1976). A history of cooperative education including graduate cooperative programs. Southern Illinois University press, Carbondale, Illinois.

#74
RINEHART, A.D. (1978). Graduate teaching intern program. Lehigh University, Bethlehem, Pa.

#99
SCHWAB, J.J. (1970). The practical: a language for curriculum. National education association, Washington, D.C.

#75
SEXTON, R.F. UNGERER, R.A. (1975). Rationales for experiential eduation. American association for higher education, Washington, D.C.

#76
STUTZ, J.P. (ed), KNAPP, J. (ed)(1977). Experiental learning: an annotated literature guide. Cooperative assessment of experiential learning project, Princeton, N.J.

#96
TRIVETT, D.A. (1975). Academic credit for prior off-campus learning. American association for higher education, Washington, D.C.

#77
WARNER, A.R. (ed) et al. (1976). Clinical experiences and clinical practice in professional education. (DHEW), Washington, D.C.

#78
WILSON, J.W. (ed) (1978). Developing and expanding cooperative educative: new directions for experiential learning. Jossey Bass, San Francisco.

Périodiques

#17
ARSHAM, G.M., GOOD, N. (1974). Determination of internship objectives. Journal of medical education, 49, (no 5), 446-448.

#33
AUSTIN, M.J., SODEC, B. (1978). Students as management simulation designers: guidelines for integrating classroom and practicum experiences. Journal of education for social work, 14, (no 1), 3-9.

#908
BACON, M.L. (1975). The nitty gritty: the how of cooperative education. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 73-79.

#930
BAKER, J.M. (1975). A descriptive study of co-op/non co-op attitudes. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 99-105.

#910
BARTOLLAS, C., WATKINS, E. (1975). Experiential learning and teaching criminology. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 55-63.

#938
BEAUMONT, C., WEISER, R. (1975). Cooperative programs in mathematical sciences at the University of Waterloo. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 68-72.

#29
BERGMAN, P. (1978). The consumer protection clinical course at U.C.L.A. school of law. Journal of legal education, 29, (no 3), 352-369.

#42a
BERSOFF, D. et al. (1973). University training programs and professional affairs: Internship models in school psychology. Journal of school psychology, 11, (no 2), 155-156.

#46
BORZAK, L., HURSH, B.A. (1977). Integrating the liberal arts and preprofessionalism through field experience: a process analysis. Alternative higher education, 2, (no 1), 3-16.

#41
BRIMELOW, T. (1975). Tutorials: a study of their operation. Vocational aspect of education, 27, (no 67), 49-50.

#47
BURTON, N. (1971). A sandwich course in sociology. University quarterly, 25, (no 3), 369-374.

#27
CAMPBELL, T.P. Jr. (1974). Training law students outside the classroom: some experience and some comments. Journal of legal education, 26, (no 2), 208-212.

#13
CAMPBELL, R.K. (1975). Student pre and post evaluation of an off campus clinical clerkship. American journal of pharmaceutical education, 39, (no 3), 238-244.

#CELLO, R.M. (1977). Strengthening clinical specialty training (internships, residencies and professional master's degree programs) to better meet the needs of the veterinary profession. Journal of veterinary medical education, 4, (no 1), 20-24.

#30
CLARK, R.E. (1974). An immodest (an expensive) proposal. Journal of legal education, 26, (no 4), 507-515.

#32
CLARK, R.W. (1971). Combining field service and administrative internship activities. College of education (University of Washington), 37, (no 2), 39-43.

#100
COOPERATIVE EDUCATION ASSOCIATION (1974). Journal of cooperative education, 10, (no 2), Philadelphia, Pa.

#36
CREDITOR, M.C. (1976). Planning for a school of clinical medecine. Journal of medical education, 51, (no 7), 588-590.

#28
CROCKER, L.M. et al. (1975). A performance rating scale for evaluating clinical competence of occupational therapy students. American journal of occupational therapy, 29, (no 2), 81-86.

#990
CROSS, P.K. (1979). Cooperative education for the 1980's. Journal of cooperative education, 15, (no 2), 5-14.

#1
DALE, R. (1976). contracting for student clinical experience. Nurse educator, 1, (no 1), 22-25.

#932
DAVIE, R.S. (1974). Academic performance and work experience an Australian cooperative experience. Journal of cooperative education, 10, (no 2), 26-35.

#964
DAVIE, R.S., RUSSELL, J.K. (1974). Attitudes and abilities of cooperative students. Australian journal of education, 18, (no 2), 160-171.

#953
DAWSON, D.J. (1980). A new model for cooperative education in the liberal arts and sciences. Journal of cooperative education, 16, (no 2), 5-13.

#912
DAWSON, D.J. (1980). The breath of learning in cooperative work experience. Journal of cooperative education, 17, (no 1), 63-71.

#22
DELFOSSE, M.H. (1978). Du bon usage des stages. Le monde de l'éducation, (no 38), 62-65.

#37
DEMERS, J.L. (1975). Standardizing, monitoring, evaluating preceptorships: a model for decentralized medical education. Journal of medical education, 50, (no 5), 471-472.

#944
DIAFORLI, L. (1980). The benefits of cooperative education internship programs to industry and the academic community. Journal of cooperative education, 17, (no 1), 73-77.

#804
DUBE, P.E. (1981). The cost of operating a cooperative education program. Journal of cooperative education, 18, (no 3), 75-85.

#1030
DUPUIS, P. et al. (1973). Un programme universitaire pour administrateurs scolaires. Information, 12, (no 10), 9-12.

#931
EPTING, L. (1975). Survey analysis of Mississipi State University cooperative education graduates from 1970-1974. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 104-107.

#7
GETTY, S.M. et al. (1976). Characteristic of high quality off-campus veterinary education program. Journal of veterinary medical education, 3, (no 2), 12-19.

#8
GETTY, S.M. et al. (1975). Experiences with a veterinary preceptorial program. Journal of American veterinary medical association, 166, (no 6), 614-617.

#23
HANNA, E.A., MARZIALI, E.A. (1977). A direct practice concentration: problems in integration. Journal of education for social work, 13, (no 2), 44-51.

#933
HATFIELD, F.J. (1979). Effect of cooperative education on institutional loads and production. Journal of cooperative education, 15, (no 2), 43-49.

#935
HAYES, R.A. (1978). Employer experience with the work performance of cooperative education employees. Journal of cooperative education, 14, (no 2), 93-103.

#940
HEBERT, R.G. (1981). Cooperative education and the liberal arts: The Thomas More College response. Journal of cooperative education, 17, (no 2), 51-63.

#3
HEIKKINEN, C.A. (1973). Open-closed-mindedness and the physician's assistant: an exploratory study. Journal of medical education, 48, (no 11), 1013-1018.

#909
HENRY, T.T. (1979). Facilitators and inhibitors to the development of cooperative education programs. Journal of cooperative education, 15, (no 2), 68-73.

#949
HILL, S.J. (1974). Cause analysis of attrition in the cooperative education program at the Virginia polytechnic Institute and State University. Journal of cooperative education, 11, (no 1), 73-89.

#946
HOLSENBECK, D. (1980). A design plan for objectively managed cooperative education programs. Journal of cooperative education, 16, (no 2), 15-20.

#43
HYMAN, I., MEYERS, J. (1973). Training for change: a university supervised internship in a single setting. Journal of school psychology, 11, (no 2), 161-167.

#929
JOHNSON, P.E. (1981). Cooperative education from a teacher perspective. Journal of cooperative education, 17, (no 2), 85-89.

#2
KRAHWINKEL, D.J. Jr. (1977). Teaching surgery to the undergraduate veterinary student. Journal of veterinary medical education, 4, (no 2), 102-104.

#31
KUNIN, C.M. DE GROTT, J. (1975). Introduction of new clinical clerks to nursing procedures and the ward laboratory. Journal of medical education, 50, (no 5), 481-483.

#947
LARAMEE, M.A. (1979). Bridging the gap between students academic and work experiences: a model for improved career development. Journal of cooperative education, 15, (no 2), 51-55.

#40
LEVINE, H.G., FORMAN, P.M. (1978). The development of cooperative knowledge in clinical clerkship. Journal of medical education, 50, (no 3), 271-276.

#12
LINN, B., ZEPPA, R. (1974). Measuring performance in the surgical clerkship. Journal of medical education, 49, (no 6), 601-604.

#948
LORD, M.M. (1979). Cooperative education in the liberal arts. Journal of cooperative education, 15, (no 3), 85-89.

#950
MADONNA, L.A. (1975). Engineering internship / a system of intergrated education. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 62-67.

#803
MARSHALL, V.C. (1974). How to assess college students during external placement. Journal of cooperative education, 10, (no 2), 1-12.

#941
MARTELLO, J., SHELTON, P. (1981). An experimental study of career development in cooperative and non cooperative education liberal arts students. Journal of cooperative education, 18, (no 1), 7-15.

#16
MERRILL, J.A. (1974). Loss of the internship: specific implications for education in obstetrics and gynecology. Journal of medical education, 49, (no 12), 1140-1144.

#25
MILLER, P. (1976). A teaching practicum. Nursing outlook, 24, (no 12), 752-753.

#939
MILLONZI, J. (1979). Liberal education and cooperative education; are they compatible? Journal of cooperative education, 15, (no 3), 5-13.

#45
MORSE, P.K. et al. (1975). Effect of previous clerkship experience on readiness for basic medecine clerkship. Journal of medical education, 50, (no 2), 199-200.

#15
MOSS, J., Jr. (1977). The preparation of vocational education researchers. Journal of vocational education research, 2, (no 4), 21-29.

#9
NELSON, A.A., Jr. et al. (1976). Evaluation of a college-structured practical experience program. American journal of pharmaceutical education, 40, (no 3), 232-236.

#26
PACKWOOD, W.T. 91973). Counseling internship: a specific goal-setting model. Counselor education and supervision, 13, (no 2), 154-155.

#4
PAIVA, E.A. et al. (1974). Factors in internship choice. Journal of medical education, 49, (no 4), 343-350.

#937
PALMER, R. (1979). Business education and cooperative education - the unlimited partnership. Journal of cooperative education, 15, (no 2), 75-78.

#19
PALMERA, P.J. (1975). One foot in academia, one in practice. Social work, 20, (no 4), 320-321.

#24
PERLSTADT, H. (1975). MCAT: a gate in admissions and internship placements. Journal of medical education, 50, (no 1), 78-81.

#951
PERRY, A.M. (1981). Non traditional student participation in cooperative education / report of a survey. Journal of cooperative education, 17, (no 2), 43-48.

#802
PRUETT, R.E. (1979). The development and implementation of cooperative education for the liberal arts. Journal of cooperative education, 15, (no 2), 35-42.

#34
PRYZWANSKY, W.B. (1971). Practicum training in the school setting. Psychology in the schools, 8, (no 4), 307-313.

#44
REILLY, D.H., PRYZWANSKY, W.B. (1973). A model of concurrent field experiences in school psychology training: the externship. Journal of school psychology, 11, (no 2), 168-171.

#945
ROWE, P. (1980). Cooperative programs: especially beneficial for women? Journal of cooperative education, 16, (no 2), 51-58.

#39
SANDERS, D.S. (1977). Developing a graduate social work curriculum with an international crosscultural perspective. Journal of education for social work, 13, (no 3), 76-83.

#5
SCHUCK, R.F. et al. (1974). The use of behavioral objectives in the development and evaluation of a third-year surgical clerkship. Journal of medical education, 49, (no 6), 604-607.

#952
SCHUETZ, C. (1980). Community college cooperative education -- an end to apology. Journal of cooperative education, 17, (no 2), 58-61.

#35
SHADENER, M. (1976). The professional year in secondary education. Colorado journal of educational research, 16, (no 1), 28-32.

#10
TOSTESON, D.C., et al. (1969). Basic science input into training: its nature and content. Journal of medical education, 44, (no 9), 813-815.

#18
TURNER, E. et al. (1974). Predictors of clinical performance. Journal of medical education, 49, (no 4), 338-342.

#1004
UNIVERSITE DE MONTREAL (1980). Poursuite de l'étude du rapport du Conseil des universités sur la formation professionnelle. Forum, 15, (no 12), 2.

#42b
VANE, J.R. (1973). The extended diversified school psychology internship. Journal of school psychology, 11, (no 2), 157-160.

#942
WEINSTEIN, D. (1981). Cooperative strategies and student career development in business and engineering curricula. Journal of cooperative education, 17, (no 2), 34-42.

#11
WESTERMEYER, J. (1974). Psychiatric training: the wages of change. Journal of medical education, 49, (no 7), 691-693.

#38
WIJNBERG, M.H., SCHWARTZ, M.C. (1977). Models of student supervision: the apprentice, growth, and role systems models. Journal of education for social work, 13, (no 3), 107-113.

#911
WILLIS, C.A. (1980). Cooperative education: some pluses and minuses. Journal of cooperative education, 16, (no 1), 39-45.

#927
WILSON, R.L. (1981). The national assessment of cooperative learning: a preliminary report. Journal of cooperative education, 17, (no 2), 26-33.

#971
WINER, E.M., FLYNN, M.R. (1975). Job satisfaction and cooperative nursing students. Journal of cooperative education, 11, (no 2), 51-55.

#936
WRIGHT, P.C. (1979). Co-op and the professional society - can they complement one another? Journal of cooperative education, 15, (no 3), 41-45.

Brochures

#14
AI'EN, W.R. (1976). Preceptorship evaluation measures. Ohio State University, Ohio.

#88
BERNARD, H., FONTAINE, F. (1979). L'utilisation des objectifs pour évaluer l'apprentissage lors d'un stage. Service pédagogique, Université de Montréal, Montréal.

#56
DESGAGNE, A. (1979). La formation continue: un moyen, non pas une fin. Office des professions, Québec.

#57
DESGAGNE, A. (1978). Les éléments d'une définition réaliste d'une profession. Office des professions. Québec.

#89
FERLAND, M. (1974). Le diplômé d'université face aux activités de formation continue. Extension de l'enseignement, Université Laval, Québec.

#70
JONCAS, G. (sans date). L'enseignement coopératif à l'Université de Sherbrooke. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

#907
LE RÉGIME COOPÉRATIF DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (sans date). Guide de l'employeur. Service de la coordination, Sherbrooke.

#915
LE RÉGIME COOPÉRATIF DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (sans date). Guide de l'étudiant. Service de la coordination, Sherbrooke.

#925
LE RÉGIME COOPÉRATIF DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (sans date). Informatique/mathématiques. Service de la coordination, Sherbrooke.

#926
LE RÉGIME COOPÉRATIF DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (sans date). Les programmes de génie. Service de la coordination, Sherbrooke.

#955
LE RÉGIME COOPÉRATIF DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (sans date). Une solution qui a fait ses preuves. Service de la coordination, Sherbrooke.

#94
SCHINDLER, P.T. (1978). Fellowship: One bridge between the academy and reality. Chicago, Illinois.

#95
SCHUBERT, G.W. (1977). An investigation into supervision during the clinical fellowship year. Chicago, Illinois.

#90
SILVERMAN, M. et al. (1971). Monitor-modeling supervision in practicum. Loyola University, Tampa, Florida.

#1025
TOUSSAINT, C. (1981). Perfectionnement des administrateurs scolaires. Centre international d'études pédagogiques, Sèvres.

Publications gouvernementales, de sociétés, d'organismes

#1032
BÉLAIR, A. et al. (1976). Satisfaction des étudiants face au programme de la section d'administration scolaire. Université de Montréal.

#79
BIBLIOTHÈQUE E.P.C. (1976). Liste des mémoires et des thèses en sciences de l'éducation et en psychologie. Service des Bibliothèques, Université de Montréal.

#93
CABINET DU VICE-RECTEUR À L'ENSEIGNEMENT ET À LA RECHERCHE (1979). Inventaire des stages à l'Université Laval en 1977-78. Université Laval.

#934
C.E.G.I.R. (1980). Modalité d'acquisition de la formation. Québec.

#101
CAISSE, M. (1979). Guide du stagiaire. Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

#102
COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). Comité d'étude sur l'université et la société québécoise. Gouvernement du Québec.

#103
COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Gouvernement du Québec.

#104
COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). Comité de coordination. Gouvernement du Québec.

#105
COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Gouvernement du Québec.

#80
COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1978). Document de consultation. Québec.

#1000
CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1980). Avis préliminaire sur les ententes entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires sociales concernant les stages dans les établissements du réseau des Affaires sociales. Québec.

#1008
CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1980). Avis préliminaire sur la formation des professionnels à l'université. Québec.

#1006
CORMIER, R.A. et al. (1980). La formation et le perfectionnement. Service de la recherche. Québec.

#906
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (1971). La formation des maîtres. Ministère de l'Éducation, Québec.

#81
DUFRESNE, J. (1979). Critère. Société de publications Critère Inc., Montréal.

#1026
DUPUIS, P. (1981). Rapport sur le stage de quinze administrateurs scolaires français. Université de Montréal, Montréal.

#60
ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL (1974). Programme de formation pratique. Université Laval, Québec.

#1003
FARINE, A. (1980). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Université de Montréal, Montréal.

#901
FARINE, Aristodor (1979). Les liens entre la formation et l'emploi en France, en Allemagne en Italie et en Espagne. Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

#1007
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982). La gestion des ressources humaines. Québec.

#82
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1976). Rapport final de l'opération des sciences de la santé I et II. Québec.

#903
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1980). Rapport: les conditions supplémentaires au diplôme ou à la formation de base et les comités de la formation. Québec.

#92
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1976). Quatrième rapport d'activités. Québec.

#900
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1980). Avis: les conditions supplémentaires au diplôme ou à la formation de base et les comités de la formation. Québec.

#53
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1979). Commentaires de l'Office des professions sur le rapport du CODIQ au sujet de la durée du programme de formation des ingénieurs. Québec.

#52
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1978). Commentaires de l'Office des professions sur le "projet de Livre Blanc" sur l'enseignement collégial. Québec.

#51
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1978). Commentaires de l'Office des professions sur le rapport "La place du juriste dans la société québécoise". Québec.

#54
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1977). Avis de l'Office des professions sur le rapport final de l'opération sciences de la santé au ministre responsable de l'application des lois professionnelles. Québec.

#83
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1975). Troisième rapport d'activités. Québec.

#84
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1974). Deuxième rapport d'activités. Québec.

#85
OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (1973). Premier rapport d'activités. Québec.

#86
RESOURCE DEVELOPMENT INTERNSHIP PROJECT (1972). Handbook for professional and administrative internship. Economic development administration. Washington, D.C.

#87
VICE-RECTORAT À L'ENSEIGNEMENT ET À LA RECHERCHE (1979). Inventaire des stages à l'Université Laval. Université Laval. Québec.

#50
VICE-RECTORAT À L'ENSEIGNEMENT ET À LA RECHERCHE (1978). Dossiers d'information sur les stages. Université Laval, Québec.

#59
VICE-RECTORAT À L'ENSEIGNEMENT ET À LA RECHERCHE (1978). Les stages à l'Université Laval. Université Laval, Québec.

[redacted]

RR 001